أساليب تعليم القراءة والكتابة

سحر الخليلي



دار البداية ناشرون وموزعون

قال تعالى: ﴿قُل لَّوۡ كَانَ ٱلۡبَحۡرُ مِدَادًا لِّكَلِمَٰتِ رَبِّي لَنَفِدَ ٱلۡبَحۡرُ قَبۡلَ أَن تَنفَدَ كَلِمَٰتُ رَبِّي وَلَوۡ جِئۡنَا بِمِثۡلِهِۦ مَدَدًا ١٠٩﴾

أساليب تعليم القراءة والكتابة

سحر سليمان الخليلي

الطبعة الأولى

2014/1435هـ



المملكة الأردنية الهاشمية

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2013)

❖ يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.



الطبعة الأولى

2014م /1435 هـ



دار البداية ناشرون وموزعون

عمان – وسط البلد – تلفاكس 4640679 6 962+

ص.ب 184248 عمان 11118 الأردن

Info.daralbedayah@yahoo.com

خبراء الكتاب الأكاديمي

المحتويات

الموضوع	الصفحة

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم، والصّلاة والسّلام على سيّدنا محمد خاتم الأنبياء والمراسلين.

هذا كتاب يعرض لأساليب تعليم القراءة والكتابة مرتبة حسب الخطّة التي أقرّتها جامعة البلقاء، متناولة أهم ما يحتاجه مدرس، مدرسة اللغة العربيّة من معلومات وإرشادات تتعلق بتدريس مادة اللغة العربيّة.

حيث يتكون الكتاب من خمس وحدات، تتناول الوحدة الأولى تعريف المنهج ودراسة عناصره، كما يتعرف الطّالب من خلالها على أهداف تدريس اللغة العربيّة وأنواع القراءة وطرق تدريسها.

أمّا الوحدة الثانية فالحديث فيها يتناول عملية الاستعداد للقراءة وتعريفها عند كل من: ثورنـدايك، بياجيه، برونر، جانييه وأوزبل، كما تتضمن عرضاً لأبرز عوامل الاستعداد للقراءة وطرق تنميتها.

أمّا الوحدة الثالثة فقد تضمنت طرق تعليم القراءة ومن أبرزها الطّريقتين: الطّريقة التّركيبيّة والطّريقة التّحليليّة.

أمّا الوحدة الرابعة فتدرس الكتابة والمتطلبات السّابقة لتعلم الكتابة ومراحل تعليمها والرسم بالألوان والكتابة بالألوان، وفي الوحدة الخامسة كان الحديث فيها عن أبرز المشكلات القرائيّة التي تواجه طلبة المراحل الابتدائيّة الدنيا وتمّ طرح الأليات والطُّرق الفعّالة لمعالجة الضعف القرائيّ

لدى الطلبة، وتمّ عرض مجموعة من النّصائح المهمّة في عملية تدريس اللغـة العربيّة.

وإنّي آمل من الله تعالى أن يجعل فيه الفائدة والمتعة.

سحر الخليلي

الوحدة الأولى

المنهج

- مفهوم المنهج وعناصره
- مناهج اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى
- أهداف تعليم اللغة العربية

المنهج

مفهوم المنهج:

لكلمة المنهج معانٍ متعـددة بعضـها يسـتخدم كمعنـى لغـويّ وآخـر يستخدم كمصطلح تربويٍّ تعارف عليه التربويون.

ا) المفهوم اللغويّ للمنهج:

ورد معنـى المـنهج في معجـم الصّـحاح للجـوهريّ بمعنـى (الطَّريـق الواضـح) وكـذلك المـنهج والمنهـاج، ونهجـت الطَّريـق إذا سـلكته، وفـلان يستنهج سبيل فلان أي يسلك سبيله.

ب) المفهوم الاصطلاحيّ للمنهج:

لقد تعدّدت التّعريفات التي تتعلق بمصطلح المنهاج نختار منها الآتي:

يقـول (اللقـانيّ) في تعريـف المنـاهج: "المنهـاج التربـويّ هـو مجموعـة الخبرات (النّشاطات، الممارسـات) المخطَّطـة الـتي توفرهـا المدرسـة لمسـاعدة الطّلبة من تحقيق النتاجات التّعليميّة المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم".

ويعرّفه (سمك) فيقول: "هي الخطَّة المرسومة لعمل يقـوم بـه الإنسـان نتيجة لدافع مفاجىء أو تفكير وتأمل".

أمّا كير kerr فيعرفه: "كلُّ تعليم يخطط له بواسطة المدرسة سـواء يـتم في مجموعات، أو فردياً داخل المدرسة أو خارجها".

وقد وصفه عبد العليم إبراهيم بقوله: "هي خطَّة العمل، وهو في الميدان المدرسيّ يشمل أنواع الخبرات والدراسات التي توصلها المدرسة إلى التلاميذ.

مفهوم المنهج قديماً:

إنّ المنهج قديماً كان يتشكل من مجموعة المواد الدراسيّة التي تعطى لهم، ويدرسونها داخل المدرسة، ولهذا فقد كان المنهج مرادفاً للمقرر المدرسيّ، وقد هوجم هذا المفهوم من رجالات التربيّة وعلم النفس للأسباب التَّاليّة:

1. يهتم بجانب واحد من جوانب نمو التَّلاميذ وهو الجانب العقليّ، وهذا يعني أنّه أهمل جوانب النّمو الأخرى كالنمو الصّحيّ (الجسميّ)، والاجتماعيّ والنّفسيّ.
2. عني هذا المنهج بالتّحصيل المعرفيّ للتلاميذ معتقداً بأنّ هذا التّحصيل وحده يغير من سلوك التّلاميذ.
3. أهمل هذا المنهج تدريب التَّلاميذ على المهارات الضَّروريّة لمتطلبات الحياة كأسلوب حلّ المشكلات والتَّدريب على التَّفكير، والمقدرة على الابتكار والإبداع.
4. فصل هذا المنهج بين الجانبين النَّظريّ والعمليّ وقد أدّى هذا الفصل إلى انصراف التَّلاميذ عمّا يدرسونه داخل المدرسة، وعدم ميلهم نحوه كما نجم عنه عدم فهمهم للمادة المدروسة.
5. اتباع هذا المنهج الطّرق والأساليب التَّقليديّة في نقل المعلومات ممّا أثمر في سلبية المتعلمين وإخفاقهم في استخدام ما درسوه في مدارسهم وعدم قدرتهم على تطبيق ما تعلموه في حياتهم الاجتماعيّة.

6. يقدم هذا المنهج مواد دراسيّة واحدة لجميع التّلاميذ ضارباً عرض الحائط ما بين التّلاميذ من فروق فرديّة مختلفة.

مفهوم المنهج حديثاً:

لقد كان لظهور التّربيّة التّقدميّة (الحديثة) في بدايات القرن العشرين أثرها الواضح في تغير مفهوم المنهج، ونشوء نظرة جديدة ترى أن الدارس جزء لا يتجزأ عن المجتمع، ولذلك لابدّ من أن يقدم له من الخبرات والأنشطة ما يكفل نموه الشّامل الذي يساعده على تنميَّة مجتمعه، وتطوّره وبناءً على هذا المفهوم أصبح المنهج يراد به مجموعة الخبرات التّعليميّة التي يكتسبها التّلاميذ تحت إشراف المدرسة سواء كانت هذه الخبرات داخل حجرات الدِّراسة أو خارجها وسواء كانت داخل المدرسة أو خارج محيطها، وقد امتاز هذا المنهج بجملة من المميزات أبرزها:

1. العناية بجوانب نمو التّلاميذ كافة، وعدم الاهتمام بجانب واحد، فالمدرسة تقدم الأنشطة والخبرات التي تحقق لهم النّمو الجسميّ والاجتماعيّ والعقليّ، والعاطفيّ.
2. أعطى هذا المنهج الفرصة للتلاميذ للتدريب والمران على أنواع السُّلوك والخبرات المرغوب فيها باعتبار أنّ الخبرات التّعليميّة النّاجمة هي التي تثمر عن تغيير في سلوك المتعلمين.
3. عُني هذا المنهج بتدريب المتعلمين على طرق التّفكير السَّديدة وعلى ممارستها وفق أسلوب حلّ المشكلات كما شجع المتعلمين على الابتكار والإبداع.
4. يحاول هذا المنهج الربط بين المواد الدراسيّة وميول التّلاميذ واهتماماتهم.

5. راعى هذا المنهج الفروق بين المتعلمين، وأتاح لكلّ واحد منهم أن ينمو على وفق قدراته وإمكاناته واستعداده.
6. ابتعد عن الأسلوب القديم في التَّدريس، وأتاح الفرصة للمتعلمين للمشاركة في التَّخطيط للأنشطة التَّعليميّة، مما نجم عنه أن يكون المتعلم إيجابياً لا سلبياً.

عناصر المنهج:

لقد حدّد علماء التربيّة عناصر المنهج بالآتي:

الأهداف – المحتوى – الأساليب التَّعليميّة (الخبرات) – التَّقويم

علماً أن هذه العناصر الأربعة متشابكة ومترابطة يؤثر كلٌّ واحد منها في الآخر، ويتأثر به، ومع هذا فإنَّ كلَّ عنصر من هذه العناصر يشكل نظاماً فرعياً ضمن النِّظام الكليّ.

العنصر الأول: الأهداف:

لقد عرّف (زيتون) في "تصنيف الأهداف التربويّة"، أنّ الأهداف التّدريسيّة عبارات توضح أنواع النَّشاطات التَّعليميّة في سلوك الطّلاب المتوقع إحداثه في منظومة التّدريس، وإذا صيغت هذه النّتاجات بصورة إجرائيّة أي على هيئة سلوك، أو أداء قابل للملاحظة، والقياس عندئذ يطلق على الأهداف السُّلوكيّة، أو الأدائيّة، وبمعنى آخر فإنّ الهدف الأدائيٌّ يشير إلى أنّه: عبارة عن جملة إخباريّة تصف وصفاً مفصلاً لذا بوسع المتعلم أن يظهره بعد تعلمه مفهوماً، أو مبدأ، أو إجراء أو حقيقة تدرس، في فترة زمنيّة قصيرة نسبياً، لا تقل عن خمس وعشرين دقيقة كما في الحصّة الدارسيّة، ولا تزيد على مائة وثمانين دقيقة كما في المحاضرة الجامعية.

أثر تحديد الأهداف في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة:

إنّ تحديد الأهداف ينعكس على البرنامج التّعليميّ من حيث:

1. **اختبار المحتوى (النشاط التعليميّ المناسب):** أنّ أي نشاط تعليميّ يمارسه المعلم، أو المتعلم أو هما معاً، بغية دراسة أي مادة أو تعليمها لابدّ أن يعتمد على أهداف تسعى المؤسسة التعليميّة إلى تحقيقها، وبناءً على هذه الأهداف تختار المادة التعليميّة.
2. **اختيار طريق التّعليم المناسبة:** لقد أجمع التربويون على عدم وجود طريقة واحدة يستطيع المC:\WINDOWS\hinhem.scr
3. علم تطبيقها في المواقف التعليميّة المختلفة وقد ارجعوا ذلك لعدة أمور منها:

أ. المعلم نفسه.
ب. طبيعة المادة التّعليميّة.
ج. مستوى الطّلاب.
د. المرحلة التّعليميّة.

وإدراك المعلم للأهداف الإجرائيّة يساعده على استشراف الطّريقة المثلى لتحقيق هذه الأهداف بيسرٍ، كما تمكنه من تحديد الوسيلة، واختيار الخطط المناسبة.

4. **تقويم عملية التّعليم:** التقويم هو عملية تقرير مدى تحقيق الهدف الذي ترمي إليه العملية التعليميّة، وهذا الهدف هو إحداث تغير في سلوك

الطّلاب والمتعلمين وبناءً عليه، نستطيع أن نقول أنّ التقويم وسيلة وظيفتها الرئيسيّة إعطاء بيان واضح عمّا تحقق من أهداف[1].

فوائد الأهداف السُّلوكيّة:

1. تعود المعلم علتى الدقّة، والاهتمام، والعناية المركزة على التربيّة العمليّة.
2. تشير إلى ما يتوقع من المتعلم أن يفعله أو يعمله.
3. تسهم بشكل فاعل في إضفاء السُّهولة والوضوح على عملية التّخطيط للتعليم.
4. تحقق صفات يمكن قياسها، وملاحظتها في سلوك المتعلم.
5. تساعد المعلم على تعين الخبرات التَّعليميّة والأساليب والوسائل، واختيار المناسب منها.
6. مهمة للمتعلم، فهي تشعره بالاهتمام بالموضوع، وتساعده على تبين تقدمه في العملية التّعليميّة[2].

سمات الهدف الجيد:

قبل صياغة الهدف لابدّ أن يقف المعلم عند اختيار عباراته وأن يراعي مجموعة من السّمات يجب أن تتوافر في الهدف الجيد، وهذه السّمات هي:

1. الوضوح والدّقة ويعني هذا أن تكون عبارة الهدف خاليّة من اللبس، ومن الأخطاء النحويّة أو الصّرفيّة.
2. صياغة الهدف، وهذا يعني أن يصاغ الهدف صياغة تصف سلوك المتعلم (أداءه)، بحيث يكون قابلاً للملاحظة والقياس.

(1) د. عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائيّة والكتابيّة.

(2) المرجع السابق.

3. أن يتضمن الهدف فعلاً سلوكياً واحداً، بحيث يبتعد عن الازدواجيّة فلا يتضمن أكثر من فعل سلوكي واحد.
4. المعيار ويعني إن الهدف الجيد هو الذي يتضمن الأساس الذي في ضوئه يحكم على جودة السُّلوك المتعلمّ ودرجة اتقانه.
5. أن يكون الهدف السُّلوكيّ في مستوى الطّلاب ومقدرتهم العلميّة.
6. يجب أن يكون لكلٍّ هدف مصوغ مادة تعليميّة يرغب المعلم في تحقيقها[1].

صياغة الأهداف التّدريسيّة:

هناك نموذجات لصياغة الأهداف التّدريسيّة:

1. **النموذج البسيط** ويصاغ على وفق الصّورة الآتية: أنْ + فعل سلوكيّ + الطالب + محتوى السلوك أو الأداء.

ومن أمثلته أن يكتب الطّالب العبارة بخط النسخ.

2. **النموذج المركب**، الذي يشتمل على أربعة عناصر هي:

أ. المتعلم (القائم بأداء السُّلوك).
ب. السّلوك.
ج. معيار الأداء.
د. محددان القياس (الشُّروط).

(1) المرجع السابق ص (26-27).

ومثاله: أن يكتب الطّالب العبارة بخط النسـخ محاكيـاً النمـوذج الـذي وضعه المعلم على اللوح بنسبة صواب لا تقل عن 90٪[1].

مجالات الأهداف التَّربويّة:

أولاً: المجال المعرفيّ (تصنيف بلوم) Cognitive Domgin:

ويتضمن هذا المجال الأهداف أو نتاجـات الـتعلم الـتي تتعلـق بتـذكر المعلومات، والقدرات والمهارات العقليّة المعرفيّة[2].

ثانياً: المجال الوجدانيّ (تصنيف كراثول) Affective Domain:

ويتضمن هذا المجال النتاجات التعليميّة التي تركز على المشاعر، وتمس أوتار الوجدان، سواء كانت هذه الانفعالات في معـرض الـرفض، أو التقبـل لموضوع ما؛ لذا، فإن هذا المجال يعنـى بتنميـة المشـاعر، والاتجاهـات والقـيم، والمثل، والقبول، والرفض، والتمسك بالتقاليد والعادات، والتعاون، والحب، والكراهيّة والاحترام[3].

ثالثاً: المجال النفس حركيّ (تصنيف سمبسون):

عرضت (إلبزابيث سمبسون) محاولتها لتصنيف المجال الـنفس حركـي 1967، وتتدرج مسـتويات هـذا المجـال مـن الإدراك (وهـو أدنـى مسـتويات الأداء) إلى الإبداع والأصالة (وهو أعلى مستويات هذا المجال).

---

(1) المرجع السابق.

(2) د. عبد الفتاح البجة، ص 29.

(3) د. عبد الفتاح البجة، ص 33.

الأهداف العّامة والخاصة من تدريس اللغة العربيّة:

الأهداف العّامة

يهدف تدريس اللغة العربيّة في مرحلة التّعليم الأساسيٌ كما وصفها الفريق الوطني لمبحث اللغة العربيّة إلى تحقيق الأهداف العامة الآتّية:

1. قراءة مادة مشكولة، وأخرى غير مشكولة قراءة صحيحة، تعتمد على القواعد الأساسيَّة للغة.
2. القدرة على الكتابة الصَّحيحة الواضحة بسرعة مناسبة.
3. مراعاة القواعد الخطية الصَّحيحة، وقواعد التَّرقيم في الكتابة.
4. استيعاب محتوى ما يقرأ، أو يسمع، بسرعة مناسبة.
5. القدرة على التَّفاعل مع ما يقرأ، أو يسمع، ومناقشة مبديّاً رأيه فيه.
6. القدرة على التّعبير عن حاجاته، ومشاعره، ومشاهداته، وخبراته تعبيراً شفوياً سليماً وكتابيّاً فصيحاً.
7. اكتساب ثروة لغويّة تساعده على التَّعبير السَّليم عن المواقف التي تتعرض له في حياته والأمور العمليّة الوظيفيّة، والقضايا العامة في مجتمعه والمظاهر الطّبيعيّة التي يشاهدها.
8. تطبيق القواعد النّحويّة، والصّرفيّة، والإملائيّة التي يدرسها تطبيقاً سليماً قراءة وحديثاً وكتابةً.
9. غرس عادة حبّ المطالعة الحرّة للمعرفة والاستمتاع.
10. اكتساب الرغبة في التّعليم الذاتي، والاعتماد على النَّفس في تحصيل المعرفة.
11. استخدام المعجمات، اللغويّة، والموسوعات العامة وما أشبه، استخداماً صحيحاً.

12. ترسيخ الميول الأدبيّة، والمواهب الفنيّـة، والتّـذوق الأدبـيّ، مـع المحافظـة على التّوازن بين الجوانب الأدبيّة والعلوم التّطبيقيّة، والطّبيعيّة.
13. إنماء اعتزاز الطّالب بأمته العربيّـة، والإسـلاميّة وترسـيخ انتمائـه لبلـده، وطنـاً، وشـعباً، وحكمـاً وتاريخـاً (وليـد جـابر: أسـاليب تـدريس اللغـة العربيّة).

ب. الأهداف الخاصة:

ثمّة أهداف خاصة لكلٍّ فرع من فروع اللغة العربيّـة منهـا مـا يتعلـق بالمرحلة الدنيا، وذلك على النّحو التّالي:

في القراءة:

الصّف الأول:

1. قراءة الجمـل والكلمـات المقدمـة إليـه قـراءة جهريّـة صـحيحة مقرونـة بالفهم.
2. التّعرف إلى الحروف الهجائيّة من خلال: أصواتها، بعد تجريدها بأشـكالها المختلفة، ونطقها نطقاً سليماً، وذكر أسمائها.
3. تركيب مقاطع وكلمات جديدة من الحروف التي تعرف إليها.
4. التّعرف إلى الحركات، والسّكون، والشدّة، والتّنوين ونطقها.
5. اكتساب عادات، ومهارات سليمة، كالإصغاء، ونبذ الخجل، والمشـاركة، والنظافة، والنظام، والمحافظة على الكتب والـدفاتر، والجلـوس الصـحيح والاستئذان.

في الثّاني والثّالث:

1. قراءة ما يقدم إليه قراءة جهريّة سليمة مقرونة بـالفهم ومراعيـاً علامـات التّرقيم.
2. الاستماع لما يلقى عليه مدّة خمس دقائق استماعاً يقظاً.
3. قراءة الدّرس قراءة صامتة بفهم واستيعاب وزمن مناسب.
4. قراءة بعض القصص المناسبة لعمره.
5. قراءة الصّحيفة اليوميّة بفهم مناسب.
6. مناقشة ما يقرأ بطلاقة وجرأة.
7. اكتساب مفردات لغويّة في مجالات مختلفة.
8. اكتساب عدد مـن الاتجاهـات المرغـوب فيهـا (دينيّـة ووطنيـة، وقوميّـة، ونفسيّة).

في الكتابة:

في الصّف الأول:

1. كتابة الحروف العربيّة كاملة مراعين موقعها على السّطر، مع إعطـاء كـلّ حرف مكتوب المساحة اللازمة، والحجم المناسب.
2. الكتابة في خطوط مستقيمة مراعين ترك مسافات معتدلة، ومتسـاوية بـين الكلمات.
3. كتابـة الكلمـات، والجمـل الـتي درسـوها، بخـط النّسـخ كتابـة سـليمة، وبوضوح مقبول، وسرعة معقولة.
4. التّمييز في الكتابة بين ما يتشابه من الحروف، وما يختلف منها، مع العنايـة بوضع النّقاط في أماكنها الصحيحة.

5. اكتساب العادات الحسنة المصاحبة لمهارات الكتابة، كالجملة الصَّحيحة، والإمساك بالقلم بشكل جيد، والنِّظام والتّرتيب، والنَّظافة.
6. كتابة بعض الجمل الوظيفيّة التي تمس حياته التَّعليميّة، وكثيرة الشيوع، ككتابة اسمه واسم مدرسته، وبلده، ودولته.

في الثّاني – الرابع:

1. كتابة جمل الدرس كتابة صحيحة سليمة بخط النَّسخ بإشراف المعلم، مراعين الوضوح والجمال.
2. كتابة فقرات محدودة من درس القراءة، مراعين علامات التّرقيم الأساسيّة، كالنُّقطة، والنُّقطتين والفاصلة، وعلامة الاستفهام، والتّعجب.
3. الإجابة كتابةً، عمّا يسألون عنه في المواد الدراسيّة.

في الأناشيد والمحفوظات:

1. حفظ قدر من الآيات القرآنيّة، والحديث الشَّريف، وبعض القطع الشِّعريّة، والنثريّة التي تناسب نموه اللغويّ والنفسيّ.
2. حفظ عدد من الأناشيد، وبخاصة التي تغرس فيه الانتماء الوطنيّ، والقوميّ، والدينيّ، من خلال ترديدها، والتَّغني بها.
3. إكساب الطّلاب الذوق الموسيقيّ، عن طريق سماع الأناشيد، وانتشارها.
4. إثراء معجمات الأطفال بالألفاظ والتَّراكيب اللغويّة.
5. إذكاء روح الجماعة عند الطّلاب من خلال الأناشيد الجماعيّة.
6. تذوق جوانب الجمال في الطَّبيعة عن طريق حفظ الأناشيد، وترديدها، وبخاصة الأناشيد التي تتغنى بجمال الطَّبيعة، من أشجار، وأنهار، وأزهار، وطيور وغيرها.

7. توسيع النَّظرة الإنسانيّة للحياة عن طريق ما تحمله الأناشيد، والمحفوظات من ألـوان العواطـف الإنسـانيّة، كالحـبّ، والمـودة، والرحمـة، والشَّـفقة والعدل، ونحو ذلك.

في الأنماط اللغويّة:

في الصّفين الأول والثّاني:

1. يميـز أقسـام الكـلام العربـيّ الرئيسـيّة (الاسـم والفعـل والحـرف) دون إقحامهم في تفسير المصطلحات.
2. التَّعرف إلى النَّمط اللغويّ الصّحيح، وتمييزه من النَّمط غير الصّحيح.
3. التّعرف إلى بعض الأساليب شائعة الاستعمال في حياة الطّفل اللغويّة من خلال دروس القراءة.
4. استخدام بعض الأنماط اللغويّة، والأسـاليب السَّـهلة كـثيرة الـدوران في وحدات كتاب القراءة.

في الصّف الثّالث:

1. التَّمييز بين الجملة الأسميّة، والجملة الفعليّة والتَّعرف إليهما، دون تفسير المصطلحات.
2. التّعـرف إلى أشـهر الأسمـاء الموصـولة، وأسمـاء الإشـارة الشَّـائعة في الاستعمال اللغويّ.
3. التَّعـرف إلى بعـض الأسـاليب اللغويّـة المرتبطـة بـالتّعبير، كالتعجـب، والاستفهام، والنّداء، واستخدامها استخداماً شفوياً، وكتابياً.
4. فهم مدلولات المذكر والمؤنث، والتَّثنية والجمع.

في التَّعبير:

التَّعبير الشَّفوي:

1. إزالة الآفات النُّطقيّة التي تسيطر على الأطفال كالعي، والحصر، والفافأه، واللعثمة.
2. مساعدته في حضور البديهة، والاستجابة السَّريعة وردود الفعـل المناسـبة للمواقف التي تتصل بحياته.
3. تنمية سرعة التَّفكير، وتنسيق الأفكـار، وترتيبهـا بسـرعة، ومسـاعدته في تجميع عناصر الموضوع الذي يريد التَّحدث عنه.
4. تدريب الأطفال على الارتجال في مواجهة المواقف المختلفة.
5. إزالـة مظـاهر الخجـل، والتَّهيـب، والـتردد وإكسـابه الجـرأة في مواجهـة الجمهور.

التَّعبير الكتابيّ:

يمكن عدّ بعض أهداف التَّعبير الشّفوي أهدافاً للتعـبير الكتـابيّ، كمـا يمكن إضافة الأهداف التّالية:

1. إتاحة القدرة للطفل على طرح الفكرة مـن جميـع جوانبهـا، وهـذا مـا لا يؤمنه التّعبير الشّفوي.
2. تمتين الصّلة بين التّلميذ، وأدوات الكتابة.
3. إعطاء الفرصة الكافية للمتعلمين، لاختيـار الأسـاليب اللغويّـة الراقيّـة، وتنميتها وتهذيبها، وهذا ما لا يوفره التَّعبير الشّفوي أيضاً.

4. إتاحة الفرصة للتلاميذ للوصول إلى مرحلة الإبداع لتوافر الوقت الكافي للكتابة.
5. إنماء المهارات الكتابيّة من جانبيها الخط والإملاء[1].

العنصر الثّاني: المحتوى

يعرف المحتوى بأنه: مجموعة الحقائق، والمعايير والقيم الإلهيّة الثّابتة، والمعارف والمهارات والخبرات الإنسانيّة المتغيرة بتغيير الزمان والمكان، وحاجات النّاس التي يحتك المتعلم بها، ويتفاعل معها، من أجل تحقيق الأهداف التربويّة المنشودة وجاء في الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربيّة أنّ المحتوى يشمل المعارف، والحقائق والمصطلحات والمفاهيم، والمهارات، والاتجاهات، والقيم اللازمة لتحقيق الأهداف، ويراعى في المحتوى التّرابط والتّكامل، والتّدرج، لتبنى اللغة في ذهن الطالب بناءً سليماً.

العنصر الثّالث: الأنشطة والخبرات:

تمثل الأنشطة العنصر الرئيس الثّالث من عناصر المنهاج ويقصد بها: "الجهد العقليّ، أو البدنيّ الذي يبذله المتعلم، أو المعلم من أجل بلوغ هدف ما" (الحيلة/ المناهج التربويّة الحديثة).

(1) د. عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائيّة والكتابيّة، ص (39-42).

الأسس التي تقوم عليها الأنشطة:

إنّ الأنشطة التي يمارسها المتعلم تعتبر جوهر عمل واضعي المنهاج والمخططين له، وشغل العاملين على تطويره، بيد أن ثمّة مجموعة من الأسس يجب مراعاتها عند اختيار الأنشطة نلخصها فيما يلي:

1. لابدّ أن يدرك القائمون على تخطيط المناهج العلاقة القائمة بين الأنشطة وعناصر المناهج الأخرى، إضافة إلى ضرورة وقوفهم على كلّ ما طرأ من تجديد في الميدان التّربويّ والتي كشفت عنه التّطورات التربويّة، والدراسات والبحوث ذات العلاقة.
2. ضرورة تصّور فلسفة المنهاج للأنشطة من حيث كمها ونوعها.
3. الوقوف على الإمكانات المتاحة البشريّة منها والماديّة والتي يفترض أن تتم على وفقها ما يلزم هذه الأنشطة، من تجهيزات، ومواد.
4. الأخذ بعين الاعتبار طبيعة المتعلم، وتوافق الأنشطة مع احتياجاته، واهتماماته، وميوله.
5. النّظر إلى قدرات المعلم وكفاياته في التّخطيط الناجح للأنشطة بمشاركة الطّلاب.

ثالثاً: التّقويم

مفهوم التّقويم: لعلّ من أحدث التّعريفات التي تناولت مفهوم التّقويم ما أورده ولف (Wolf) 1979، فقد أشار إلى أنّه: "عملية تحديد قيمة

الشّيء، وهذا يتطلب: جمع المعلومات جميعاً، بهدف الحكم على قيمة البرنامج المقيّم بكافة مادته، وأهدافه، وأساليبه، وإمكاناته[1].

أهمية عملية التّقويم:

إنّ نتائج عملية التّقويم تقدم معلومات ضروريّة لكلٍّ من له اهتمام بعملية التّحصيل العلميّ للمتعلمين، من أمثال المعلمين، والإداريين، والآباء وغيرهم من المعنيين بمعرفة مدى نجاح العمليّة التّعليميّة وفعاليتها.

أهمية التّقويم بالنسبة للمعلم:

1. يستطيع المعلم من خلال عملية التّقويم، إدراك مستوى أدائه اثناء عملية التّعلم، كما تعرفه بفاعلية الوسائل والأساليب التّعليميّة التي استخدمها، ومدى مناسبتها للمستوى العقليّ للتلاميذ، كما تكشف له عن مدى تطبيقه المفاهيم التّربويّة، كالتّعزيز، وإثارة الدافعيّة، ومراعاة الفروق الفرديّة وغرس الاتجاهات الإيجابيّة.
2. تزود المعلم بتغذية راجعة فيما يتعلق بنتيجة عمله، فتدله على نقاط الضّعف، فيعمل على تلافيها ونقاط القوة، فيحاول تعزيزها.

أهمية التّقويم بالنسبة للمتعلم:

تَعدُّ المعلومات التي تقدمها عملية التّقويم للمتعلم ضروريّة ومهمّة؛ لأنّها توقفه على مستوى ما تعلمه من حيث:

(1) د. عبد الفتاح البجة، ص 70.

1. تبصِّره بمستوى إنجازه.
2. تكشف له عن جوانب الضّعف والقوة فيما تعلمه فيعمل على علاج جوانب الضّعف والبحث عن حلول لها والوقوف على جوانب القوة ووضع خطط لتطويرها.
3. إنّ عملية التّقويم تربط المتعلم بالهدف العمليّ المقترن بحياته العمليّة مباشرة بدلاً من ارتباطه بالأهداف النّظريّة، وهذا من شأنه أن يحفز المتعلم على تطوير قدراته ومهاراته، وزيادة صبره وإصراره على تحقيقه[1].

أسس ومعايير عملية التّقويم:

1. أن تكون عملية التّقويم شاملة بحيث تتضمن كل المناشط التي تقدم حتى لا تكون المعلومات جزئية أي أن يشمل التقويم الأهداف التربويّة الثلاثة (المعرفيّة، والوجدانيّة، والمهاريّة).
2. أن تكون عملية التّقويم تشخيصيّة وقائيّة، علاجيّة.
3. أن تتنوع أدوات التّقويم، فليس هناك أداة واحدة يمكن من خلالها التقويم جميع الأنشطة.
4. أن يتصف التّقويم بالموضوعيّة والصدق والثبات ويراد بالموضوعيّة أن تكون أداة التقويم غير متأثرة بالعوامل الشخصيّة، لمن يضع هذه الأداة، ويقصد بالصدق أن تخصص لكلّ اختبار أداة معينة شرط ألاّ تقيس هذه الأداة إلاّ الاختبار الذي صمّم لأجله، أمّا الثبات، فيتمثل في أن تكون

[1] د. عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائيّة والكتابيّة، ص (71-72).

النتائج التي يتحصل عليها من أداة التقويم (الاختبار مثلاً) هي نفسها إذا ما طبق الاختبار ذاته على عينة مماثلة للأولى.

5. أن يرتبط التَّقويم بأهداف المنهاج، فلا يخرج عنها.
6. أن يلازم التَّقويم عملية التَّعليم، فعملية التَّقويم عملية مستمرة لا تقف عند مرحلة من مراحل النشاط التعليميّ.
7. أن يكون التَّقويم تعاونياً وهذا يعني أن تتضافر الجهود وتجتمع على بناء عملية التَّقويم ومن ثمّ لابدّ أن تشترك في صوغه مجموعة من العناصر وهي:

أ. المعلم وزملاؤه الآخرون.
ب. المعلم وأولياء الأمور.
ج. المعلم والطّلاب.

8. أن يدرك من يقوم بعملية التَّقويم، أنّ التَّقويم ليس عقاباً، وإنما هو وسيلة لتشخيص مشكلة أو إبداء رأي في الموضوع، أو الحكم على سلوك معين بأسلوب يتسم بالاحترام والود، ولذا لابدّ من توافر البُعد الإنسانيّ الديمقراطيّ في التَّقويم.

أنواع القراءة:

تقسم القراءة إلى ما يأتي:

أولاً: القراءة الصَّامتة:

مفهومها: هي عملية يتمُّ فيها تفسير الرموز الكتابيّة وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ، دون صوت، أو همهمة، أو تحريك شفاه.

عناصر القراءة الصّامتة:

تقوم القراءة الصّامتة على عنصرين هما:

- النّظر بالعين إلى المقروء.
- النّشاط الذهنيّ الذي يستثيره المنظور إليه من تلك الرموز.

أثر القراءة الصّامتة في نمو الطفل:

1. التّأثير النّفسيّ:

تحرر القراءة الصّامتة الطفل من الخجل والحرج وخاصة الأطفال الذين لديهم عيوب نطقيّة، فهي تنقذه من الشُّعور بالتعرض للسخرية وتحاشي نقد الآخرين.

2. التّأثير الاجتماعيّ:

إنّ في القراءة الصّامتة احتراماً لشعور الآخرين، وتقديراً لحرياتهم وعدم إزعاجهم وبخاصة إذا كانت القراءة في حافلة أو مكتبة أو مكان عام، كما أنّ فيها مساعدة للأخوة الكثيرين في البيت الواحد ليدرسوا في غرفة واحدة دون أن يؤثر أحدهم في الآخر.

3. التّأثير الجسمانيّ:

إنّ القراءة الصّامتة تريح أعضاء النُّطق، وتمنعه من البحّة في الصُّوت أو عجز أعضاء النُّطق في تأدية دورها على الوجه الصَّحيح.

مزاياها:

1. **من الناحية الاجتماعيّة:** تعدُّ القراءة الصَّامتة أكثر شيوعاً من غيرها فهي تستخدم في قراءة الصّحف أو المجلات والكتب الخارجيّة، والكتب المنهجيّة التي تقتضي طبيعتها القراءة الصّامتة.
2. **من الناحية الاقتصاديّة:** يستطيع القارئ عن طريق هذه القراءة التقاط المعاني بسرعة أكبر من القراءة الجهرّية، لأنّها قراءة مجردة من النُّطق، ولا تحتاج إلى قراءة كلّ كلمة على حدة، وهي تجعل القارئ يلتقط معنى الجملة دون أن يلفظ كلّ كلمة فيها، لأن عملية اللفظ فيها إعاقة وبطء.
3. **من ناحية الفّهم والاستيعاب:** لقد أثبتت البحوث التَّربويّة أنّ القراءة الصَّامتة أعون على الفهم والاستيعاب من القراءة الجّاهرة، لأنّ فيها تركيزاً على المعنى دون اللفظ، بينما الجاهرة فيها تركيز على اللفظ والمعنى معاً.
4. **من الناحية التربويّة النفسيّة:** القراءة الصَّامتة مجردة من النُّطق فهي لا تحتاج إلى تشكيل الكلمة، أو إعرابها أو إخراج الحروف إخراجاً صحيحاً وبالتالي، فيها نوع من المتعة والسرور؛ لأنّ فيها تحرراً من قواعد اللغة، ولأنّها تسود في جو هادئ بعيد عن الفوضى وتداخل الأصوات[1].

(1) د. عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ص 201 – 202.

عيوبها:

1. أنّها تساعد على شرود الذهن، وقلة التركيز والانتباه من المعلم.
2. أنّها لا تساعد المعلم على التّعرف إلى ما عند الطّفل مـن قـوة وضـعف في صحّة النُّطق أو العبارات.
3. أنّها قـراءة فرديّـة، لا تسـاعد القـارئ في الوقـوف أمـام الجماعـات أو مواجهة المواقف الاجتماعيّة.
4. فيها إغفال لسلامة النُّطق، ومخارج الحروف.

تنمية مهارة القراءة الصّامتة:

إنّ الطفل الذي يعتاد على القـراءة الجهريّـة في صـغره، مـن الصّـعب عليه أن يقرأ درسه قراءة صامتة، حتّى لـو دربتـه علـى ذلـك مسـتقبلاً، فإنـه سرعان ما ينسى ذلك، لذلك على المعلم أن يعدَّ القراءة الصّامتة غاية في حـدّ ذاتها في الصّفين الأول والثّاني، ويـدرب التّلاميـذ علـى كيفيـة هـذه القـراءة بشكل عمليٍّ، وعليه ألاّ يطالب تلاميذه بشرح ما فهموه من القراءة، بل عليـه أن يلاحظ كيف يقـرأون دون أن يحركـوا شـفاههم، وعليـه أن ينـبههم إلى أنَّ تحريك الشّفاه يفسد القراءة الصّامتة.

أمّا في الصفّ الثّالث، والصُّفوف التي تليه، فـالقراءة الصّـامتة وسـيلة وغاية معاً، فكونها وسيلة تستلزم المعلم أن يدرب طلابه على فهم ما يقـرأون عن طريق أسئلة تتعلق بالمادة المقروءة، وقد يعرض عليهم بطاقات أو لافتـات تحمل عبارات معينة، ويضعها زملائهم، ثمّ يخفونها عن أعينهم، ويطلب منهم التّعبير عن المعنى الذي التقطوه مـن هـذه البطاقـة، وقـد يـذهب بعضـهم إلى

مكتبة المدرسّة، ويوزع على تلاميذه قصصاً متعددة، ويطلب منهم قراءتها قراءة صامتة، حتّى إذا رجعوا إلى غرفة الصّف، طلب من كلٍّ واحد إعطاء فكرة عامة عن الشّيء الذي قرأه وقد يعطي كلّ طالب بطاقة مكتوباً عليها أمر بالقيام بعمل ما.

التّدريب على القراءة الصّامتة:

أ. في الصّف الأول:

الوسائل التي يحتاجها المعلم للتدريب على القراءة الصّامتة في الصّف الأول الصّور والبطاقات، حيث يمكن للمعلم أن يختار وسيلة من الوسائل التّالية:

1. عرض صورة تعبر عن جملة، ثمّ تعبر عن كلمة، والطّلب إلى التّلاميذ تأملها والإجابة عن محتواها.
2. عرض عدّة بطاقات (جملة)، واختيار واحدة، أو كلمة من عدّة كلمات لتدلَّ على صورة معينة.
3. عرض عدّة بطاقات (كلمات مختلفة) غير مرتبة على لوحة الجيوب، أو اللوحة المغناطيسيّة، والطّلب إليهم ترتيبها، وتكوين جملة مفيدة.
4. بعد التّأكد من أنّ التّلاميذ قد أتقنوا قراءة عدد من جمل الدروس التي مرت معهم ومفرداتها قراءة جاهرة، يمكن تدريب الطّلاب على القراءة الصّامتة باتباع ما يأتي:

1. توزيع بطاقات جمل، أو بطاقات مفردات على مجموعة من التلاميذ، ثم توزيع صور تدلّ على تلك البطاقات على مجموعة أخرى، ثمّ يطلب من المجموعتين الخروج، والوقوف أمام زملائهم متواجهين، ثمَّ الطَّلب إلى التَّلاميذ الذين يحملون بطاقات الجمل، أو المفردات النَّظر إلى بطاقاتهم، وقراءتها قراءة سريعة، ثمّ تكليفهم أن يقف كلّ واحد إلى جانب زميله الذي يحمل الصُّورة الدالة على الكلمة التي يحملها ثُمَّ يقوم الطالبان برفع بطاقة الكلمة والصُّورة أمام زملائهم.
2. يمكن إجراء النَّشاط السَّابق عكسياً، وذلك بالطلب إلى من يحملون بطاقات الصّور الذهاب إلى زملائهم الذين يحملون بطاقات الكلمات.
3. توزيع علب كرتون (مثلاً) بداخلها بطاقات مفردات تُكوّن جملاً مفيدة، ثمّ الطَّلب إلى التَّلاميذ تكوين جمل مفيدة منها، وعلى المعلم أن يفكر بطرق تشجع الطّلاب على السَّرعة.
4. كتابة نصّ، ثمّ ترك فراغ أو أكثر فيه، ثُمَّ وضع صور في هذه الفراغات تدلّ على الكلمات المحذوفة، والطَّلب إلى التَّلاميذ أن ينتزعوا الصُّور، ويضعوا مكانها الكلمات الدالة على تلك الصّور.

ب. في الصّف الثّاني:

يقترح الدكتور عبد الفتاح البجة الأنشطة والألعاب الآتية:

1. عرض بطاقات كتب عليها جمل من الدَّرس المقرر والطَّلب إلى التَّلاميذ تأملها وتوجيه الأسئلة التي تتعلق بالمضمون بعد إخفاء تلك البطاقات.

2. كتابة جمل على اللوح بشكل مبعثر ثُمَّ الطَّلب إلى التَّلاميذ بعد قراءتها قراءة صامتة وترتيبها.
3. كتابة جملة من الدَّرس المقرر على شكل بطاقات، تحمل كلّ بطاقة كلمة من الجملة ثُمَّ إعطاؤها إلى عدد متساوٍ من الطّلاب ويُطْلَبُ من هؤلاء الخروج بالبطاقات والوقوف غير مرتبين، ثم يَطْلُبُ المعلم من التلاميذ الجالسين قراءة الكلمات قراءة صامتة، ثُمّ يخرج واحداً منهم ليرتب الطُّلاب على وفق ترتيب الجملة الصَّحيح.
4. يمكن إعادة النَّشاط السَّابق بشكل آخر، حيث يخرج التَّلاميذ حاملين البطاقات مرتين على وفق الجملة ما عدا طالباً. ثم يطلب من الطَّالب الذي استثنى أن يقف في المكان الصَّحيح بين زملائه ليشكل الجملة مرتبة.

وبعد التَّقدم في تدريب التَّلاميذ على القراءة الصَّامتة وتمهيداً لتصبح القراءة الصَّامتة هدفاً وخطوة رئيسيَّة في الصّف الثَّالث، يمكن تدريب الطّلاب على النَّحو الآتي:

1. سرد بعض الألغاز من قبل المعلم، ثم كتابة إجابات عدّة، على بطاقات ثمَّ الطّلب إلى التَّلاميذ التّعرف إلى الكلمة الدالة على اللغز نحو: (يظهر في النَّهار، ويختفي في الليل، يعطينا الدفء والنّور، فما هو؟
2. كتابة مجموعة من الأسئلة على بطاقات، ثمَّ كتابة إجابتها على بطاقات أخرى، ثُمَّ توزيع بطاقات الأسئلة على بعض التَّلاميذ؟ وبطاقات الإجابات على الآخرين، ثُمَّ الطَّلب إلى التَّلاميذ الذين يحملون بطاقات

الأسئلة قراءتها قراءة صامتة، ثُمّ قراءتها جهراً، والطّلب إلى التّلميذ الذي يحمل بطاقة الإجابة المعينة مصافحة زميله.

ج. في الصّف الثّالث:

تفرد المناهج كما يرى د. عبد الفتاح البجة – في هذا الصّف للقراءة الصّامتة خطوة خاصة، بحجة أنهم امتلكوا مهارة القراءة الجاهرة، بمعنى أنّ على المعلم في هذا الصّف أن يجعل للقراءة الصّامتة خطوة خاصة، ويقترح أن تسير على النّحو الآتي:

1. يهيئ المعلم تلاميذه بمقدمة شائعة تغريهم بقراءة الدَّرس قراءة صامتة.
2. كتابة أسئلة عامة على اللوح، والطّلب إلى التّلاميذ البحث عن إجابتها بالقراءة الصّامتة.
3. من الممكن الاستعاضة عما سبق بسرد جزء من قصّة الدَّرس، والطّلب إلى التّلاميذ تكملة ما تبقى، وقراءته قراءة صامتة للتعرف إلى نهاية القصّة.
4. تحديد مدّة زمنيّة للقراءة الصّامتة، والالتزام بهذه المدّة.
5. تعويد التّلاميذ الالتزام بمعايير القراءة الصّامتة، كعدم تحريك الشّفاه وعدم وضع الأصابع في أثناء القراءة الصّامتة على السّطر، والسّرعة مع الفهم.
6. الانتقال إلى تعليم القراءة الجاهرة وتعليمها[1].

(1) د. عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال مهارات القراءة والكتابة، ص 205 – 206.

الأهداف التي ترمي إليها القراءة الصّامتة:

تعدّ القراءة الصّامتة مقدمة ضرورية لإتقان القراءة الجاهرة، فهي الوسيلة السّهلة التي يفيد منها القارئ في التّحصيل المعرفيّ، ويمكن للقراءة الصّامتة تحقيق الأهداف التّاليّة:

1. تنمية الرغبة في القراءة الجيدة وتذوقها.
2. زيادة قدرة التّلاميذ على الفهم والاستيعاب.
3. تدريب المتعلم على القراءة الخاطفة السّريعة مع إلمامه بالمادة المقروءة وإدراكها.
4. تكوين عادة القراءة بما يقدم لهم من أدب راقٍ يرغبهم ويحببهم في القراءة وأفضل الكتب التي يمكن أن تحقق هذا الغرض، القصص والمقطوعات الشعريّة الجميلة.
5. تنمية قدرتهم على القراءة المتأنية، وعلى التّركيز وعلى الفهم والإمعان فيما يقرأون.
6. إثراء قاموسه اللغويّ بالألفاظ والتّراكيب والعبارات التي تدفعه إلى التّفكير.
7. حفظ طائفة من أشكال الأدب الراقي مما سيفيد الطّالب في تعبيره الكتابيّ وأحاديثه الشفويّة.

استخدام القراءة الصّامتة:

تستخدم القراءة الصّامتة في مواقف كثيرة لعلّ من أهمها:

1. في التّحصيل المدرسيّ، وفي حصص القـراءة في المكتبـة، كمـا تسـتخدم تمهيداً لقراءة الموضوع قراءة جهريّة في دروس المطالعة.
2. قراءة الصّحف والمجلات لمعرفة ما يجري في محيطه، والعالم بأسره.
3. قراءة القصص، والنّوادر للتسلية وملء أوقات الفراغ.
4. قراءة الكتب التي تصدر حديثاً والتي تثير اهتمام مجتمعه.
5. قراءة الرسائل واللافتات والإعلانات والبرقيات وما أشبه ذلك.
6. قراءة كتب الأدب لما فيها من متعة فكريّة وفنيّـة، وفهـم عميـق لأنمـاط النّاس وسلوكهم الحياتيّة.
7. قـراءة بقصـد مجـارات الأحـداث السياسـيّة، والشّـؤون الاقتصـاديّة والاجتماعيّة.
8. قراءة البحوث والآراء التي تُنشَرُ بقصد الاستفادة منهـا في حـلّ بعـض المشكلات[1].

ثانياً: القراءة الجهريّة:

مفهومها:

تعني القراءة الجهريّة العمليّة التي تتمُّ فيهـا ترجمـة الرمـوز الكتابيّـة إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة، متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى.

(1) د. عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ص 216.

عناصرها:

تعتمد القراءة الجهريّة على ثلاثة عناصر هي:

1. رؤية الرمز بالعين.
2. نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز.
3. التلفظ بالصوت المعبر عمّا يدلّ عليه ذلك الرمز.

مزايا القراءة الجهريّة:

1. النّاحية النّفسيّة:

لقد اقترح كثيرٌ من المشتغلين بتعليم القراءة إلى أن تكون القراءة في المرحلة الأساسيّة الأولى كلّها أو معظمها جاهرة للأسباب التّاليّة:

أ. أنّ في هذه القراءة تحقيقاً لذات الطفل.

ب. أنّها تشبع الكثير من أوجه نشاطه.

ج. شعوره بالراحة والسّعادة لسماع صوته وهو يقرأ، ومدح المعلم له والثناء على قراءته.

د. إحساسه بالنجاح في عملية القراءة يشعره بالسّعادة ويسرُّ عندما يرى الآخرين يستمعون إليه.

2. النّاحية الاجتماعيّة:

وتتلخص أهميّة القراءة الجاهرة من النّاحية الاجتماعيّة فيما يلي:

أ. في هذه القراءة تدريب للطفل على مواجهة الآخرين حيث أنّها تـدفع عنه الخجل والخوف ممّا يؤدي إلى بناء فرد واثق بنفسه.

ب. أنّها تساعد على إعداد الفرد للحياة والقـدرة علـى الإسـهام والقـدرة على المشاركة في مناقشة مشكلات المجتمع وأهدافه.

3. الناحية التّربويّة:

القراءة الجهريّة في أساسها عمليّة تشخيصيّة علاجيّة، فهي وسيلة يـتمُّ من خلالها تشخيص جوانب الضَّعف عند الأطفال ومحاولة علاجها وهي أداة التّلميذ في تعلم المواد الأخرى وفي تثقيف نفسه وبناء شخصيته.

1. تساعد القراءة الجاهرة في تنمية الأذن اللغويّـة عنـد الطفـل، وبخاصـة إذا كان الصُّوت مؤثراً، جذاباً، وربما تحبب القـراءة الجيـدة التّلاميـذ لقـراءة الأدب.
2. القراءة الجهريّة وسيلة إمتاع، واستمتاع، وفيها إنماء لروح الجماعة[1].

عيوب القراءة الجهريّة:

1. أنّها لا تلائم الحياة الاجتماعيّة لما فيها من إزعاج للآخرين.

(1) د. عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ص 217 – 218.

2. تأخذ وقتاً أطول، لما فيها من مراعاة لمخارج الحروف، والنُّطق الصَّحيح للكلمات وسلامة نطق أواخر الكلمات.
3. يبذل القارئ في هذه القراءة جهداً أكبر من مثيلاتها الصَّامتة.
4. الفهم عن طريق هذه القراءة أقل، لأنّ جهد القارئ يتجه إلى إخراج الحروف من مخارجها ومراعاة الصّحة في الضَّبط.
5. في هذه القراءة وقفات ورجعات في حركات العين أكثر من القراءة الصَّامتة.
6. أنّها قراءة تؤدى في الصّف ولا يستطيع أن يمارسها القارئ خارج الصَّف أو المدرسة.

طريقة تدريس القراءة الجاهرة:

على المعلم أن يسير في تدريس القراءة الجاهرة وفق الخطوات التّاليّة:

أ. المقدمة والتَّهيئة:

تهدف التَّهيئة إلى نقل التَّلاميذ من جو نفسيٍّ سابق إلى جو نفسيٍّ آخر جديد يتناسب مع موضوع الدَّرس، إضافة إلى إذكاء نشاط التَّلاميذ وتشويقهم، وحفزهم على قراءة الدَّرس الجديد، وأمام المعلم في عملية التَّمهيد طرائق متنوعة فقد تكون بإلقاء الأسئلة، أو إلقاء لغز أو قصّة، أو بطرح مشكلة والمطالبة بحلّها وقد يكون بعرض الصُّور والنَّماذج أو بسرد مناسبة النّص، أو التَّعريف بمؤلفه.

ب. عرض المادة:

ويتمُّ عرضها بتتبع الخطوات التّاليّة:

1. **الطّلب إلى التّلاميذ فتح الكتب على الصّفحة المطلوبة من الكتاب** المقرر، وتكليفهم بإخراج أقلام الرَّصاص، ودفاتر مذكراتهم من أجل وضع خطوط تحت المفردات الصَّعبة، وفي خلال ذلك يتوجه المعلم إلى السَّبورة ليسجل عليها التَّاريخيين الهجريّ والميلاديّ، وموضوع الدَّرس.
2. **القراءة الصَّامتة:** يطلب المعلم من التَّلاميذ قراءة النّص قراءة صامتة منبهاً إلى ضرورة التّقيد بمعايير القراءة الصَّامتة، وحاثهم على التَّعرف إلى المفردات الصَّعبة ووضع خطوط تحتها.
3. **المناقشة العامَّة:** بعد الانتهاء من القراءة الصَّامتة يطلب المعلم من تلاميذه إغلاق الكتب، ويبدأ بطرح الأسئلة حول الأفكار الرئيسيّة للنص بهدف التَّعرف إلى مدى إلمامهم بالأفكار الواردة في الدَّرس من خلال القراءة الصَّامتة.
4. **القراءة الجاهرة:** تبدأ هذه الخطوة بأن يطلب من التَّلاميذ فتح كتبهم على الدَّرس ثمّ تتمُّ القراءة على مرحلتين:

أ. **قراءة المعلم:** حيث يقرأ المعلم الدَّرس على مسامع التَّلاميذ قراءة جهريّة معبرة خاليَّة من الأخطاء، طالباً إليهم حسن الإنصات ليحاكوه، وقد يقرأ المعلم النَّص مرَّة أو مرتين حسب حاجة التَّلاميذ ومستواهم.

ب. **قراءة التَّلاميذ الأولى:** في هذه المرحلة يقسم المعلم الدَّرس إلى فقرات، ويطلب من أحد التَّلاميذ قراءة الفقرة الأولى، ومن آخر قراءة الفقرة

الثّانية وهكذا حتّى ينتهي الدَّرس، ويرى كثيرٌ من التربويون أنّه من الأفضل أن تمرَّ القراءة الأولى للتلاميذ دون أن يقوم المعلم بتصحيح الأخطاء التي قد يقع فيها الطَّلبة أثناء القراءة؛ لأنَّ تدخل المعلم أثناء قراءة التلاميذ يذهب بالهدوء، والصَّمت ويقلل من فهم الطَّلاب موضوع الدَّرس.

ج. **قراءة التّلاميذ الجاهرة الثّانية** وتهدف هذه القراءة إلى تصحيح الأخطاء التي وقع فيها التّلاميذ أثناء القراءة الأولى، ويقرأ الدَّرس مرّة ثانية من قبل مجموعة الطَّلاب الذين لم يقرؤوا في المرّة الأولى ويكون التّركيز على الأجزاء التي وقعت فيها الأخطاء، حيث يقوم المعلم بتصحيحها مهما كان نوع هذه الأخطاء.

علماً أنّ بعض المعلمين يحذفون القراءة الأولى (قراءة المعلم) إذا أنس هؤلاء المعلمون عند طلابهم إمكانية القراءة السَّليمة.

5. **مناقشة الأفكار الجزئيّة:** بعد أن يطمئن المعلم إلى أنّ الطّلاب أو أكثرهم قد أتقنوا القراءة، يبدأ بمناقشة ما يتعلق بالدَّرس من شرح للمفردات وطرح أسئلة دقيقة حول الدَّرس، وأسئلة عن الفائدة والعظة من الدَّرس ووضع عنوان جديد للدَّرس، ويستطيع المعلم استخدام بعض مفردات الدَّرس في جمل مفيدة جديدة وتسجيل الأفكار عن طريق الأسئلة، وتذوق اللغة وجمالها وتوضيح بعض الحوادث التَّاريخية أو التَّقاليد الاجتماعيّة وتسجيلها على اللوح.

6. **التلخيص:** ويلجأ المعلم إلى هذه الخطوة إذا شعر أنّ وقت الدَّرس لم ينته بعد، حيث يطلب من طلابه تلخيص الموضوع شفويّاً أو تحريريّاً، فقرة فقرة، وقد يستغني المعلم عن هذه الخطوة بالأسئلة الجزئيّة.
7. **التّمثيل:** وذلك حين يشعر المعلم بأن الدَّرس أو أجزاء منه قابلة للحوار.

التّقويم:

يعدُّ التَّقويم المعيار الذي يستطيع المعلم به الحكم على تحصيل التّلاميذ وتأثير هذا التَّحصيل في سلوكهم واتجاهاتهم، ومن ثمّ فإنّه يجب ألا يقتصر التقويم على الجانب التَّحصيليِّ وللتَّقويم في هذا المجال بعض المواقف ومنها:

1. أسئلة التّلاميذ لبعضهم البعض.
2. أسئلة التّلاميذ لمعلمهم.
3. تلخيص بعض الفقرات.
4. استخراج بعض المفردات من المعجمات.
5. البحث والكتابة عن مؤلفات كاتب في المكتبة.
6. تقارير تتعلق بفكرة الدَّرس[1].

(1) د. عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ص 220 – 221.

قراءة الاستماع (القراءة السمعيّة):

مفهومها:

هي العمليّة التي يستقبل فيها الإنسان المعاني والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ قراءة جهريّة أو المتحدث في موضوع ما، أو ترجمة لبعض الرموز والإشارات ترجمة مسموعة، وهي في تحقيق أهدافها تحتاج إلى حسن الإنصات، ومراعاة آداب السمع والاستماع، كالبعد عن المقاطعة أو التشويش، أو الانشغال عمّا يقال.

وليس لهذا النوع من القراءة كتابٌ معين، إذ يمكن أن يكون من كتاب القراءة نفسه في موضوع لم يدرسه الطّلاب، كما يمكن أن يكون من موضوع إنشائي أجاد فيه الطّالب أو من كتاب قراءة الطّالب من مكتبة المدرسة أو من الإذاعة المدرسيّة.

أهمية الاستماع:

1. يعتبر الاستماع أهم وسيلة للتعليم في حياة الإنسان، فعن طريقة يستطيع الطّفل أن يفهم مدلول الألفاظ التي تعرض له عندما يربط الصُّورة الحسيّة للشيء الذي يراه، واللفظة الدالة عليها.
2. يستطيع الطّفل عن طريق الاستماع أن يفهم مدلول العبارات المختلفة التي يسمعها أول مرّة، وعن طريقه يستطيع تكوين المفاهيم، وفهم ما تشير إليه من معانٍ مركبة.

3. بالاستماع يتّصل التلميذ بالبيئة البشريّة، والطبيعيّة بغية التعرف إليها، ومن ثمّ التفاعل، والتعامل معها في المواقف الاجتماعيّة.
4. هو وسيلة مهمة للأطفال الأسوياء لتعليمهم القراءة والكتابة، والحديث الصحيح في دروس اللغة العربيّة، والمواد الأخرى.
5. عن طريقه يتم فهم المستمع ما يدور حوله من أحاديث وأخبار، ونصائح، وتوجيهات.

ومن الأهداف التي يحققها الاستماع:

أ. تدريب الأطفال على حسن الإصغاء.
ب. تعويد الأطفال الانتباه، فترة طويلة لمتابعة القارئ.
ج. الكشف عن مواهب الأطفال، ومعرفة مواطن ضعفهم في بعض نواحي القراءة، والعمل على علاجها.
د. إكسابهم القدرة على وعي المسموع، وحسن فهمه.
ه. تكوين البدايات الأولى لعمليّة النقد في المستقبل.
و. تعويد الأطفال احترام آراء الآخرين وشعورهم باحترام الآخرين لهم.

وسائل التّدريب على قراءة الاستماع:

1. اختيار موضوع ملائم للأطفال، أو قصّة مناسبة، ثم يقوم المعلم بقراءتها عليهم، وهم يصغون إليه دون أن يكون أمامهم كتاب، أو قصّة، وبعد ذلك يناقشهم عن طريق أسئلة استيعابية لمعرفة ما تحصلوا عليه عن طريق الاستماع من القصّة، أو الموضوع.

2. قصُّ حكاية مناسبة مشوقة، ثمّ إجراء حوار في موضوعها، وقد يكلف المعلم الأطفال بعد سرد الحكاية بإعادة سردها بلغتهم الخاصة أو الطلب إليهم تمثيلها، إن كانت تصلح لذلك.
3. يسرد بعض القصص التي تعبر عن بطولتنا في الأقطار العربيّة لتنمية حبّ البطولة والاعتزاز بالعروبة، وإذكاء الوعي القوميّ في نفوسهم، ثم يعقب هذا السرد مناقشة عامة.
4. تكليف بعض الأطفال النابهين الإعداد لقصّة أو موضوع خارج الصَّف، ثُمَّ يدرب عليها قراءة جهريّة ثُمّ يقوم الطفل بإلقائها على زملائه جهراً وتدور حولها المناقشة والحوار من قبل المعلم والأطفال.
5. الاستماع إلى الإذاعات المدرسيّة ثم توجيه أسئلة في الصّف تتناولها الموضوعات التي يتضمنها برنامج الإذاعة.
6. تدريب الأطفال على الاستماع إلى أشرطة مسجلة لا تزيد على ثلاث دقائق، ويفضل أن يكون المسموع نصّاً قرائياً، أو نشيداً فصيحاً مما يدرسون، أو قصّة بطوليّة من التراث الإسلامي أو قصّة خياليّة.

طريقة تدريس الاستماع:

1. يُعدُّ المعلم قطعة، أو يوافق للطّالب على قطعة اختارها الطّالب بنفسه.
2. يتيح المعلم للطّالب الذي سيقرأ فرصة التّدريب عليها خارج الصّف بشرط أن تكون القطعة المختارة جديدة على الطّلاب، وتجذب انتباههم وأسماعهم وتغريهم بالمتعة.

3. على المعلم أو الطالب الذي سيقرأ أن يعطي الطّلاب الآخرين فكرة موجزة عن الموضوع، وجوّه قبل أن يبدأ بالقراءة لهم لتشويقهم، وإعداد أذهانهم.
4. يقرأ الطالب، أو المعلم القطعة قراءة فيها شروط القراءة الجهريّة النموذجيّة.
5. يدعو المعلم طلابه إلى مناقشة ما قرئ، بقصد التثبت من فهمهم ونقد المقروء أو التعليق على ذلك[1].

مزايا القراءة السمعيّة وعيوبها:

لقراءة الاستماع مزايا وأغراض منها:

1. تمرين التّلاميذ على حصر الذهن، والانتباه، والإصغاء الدقيق وسرعة الفهم مع الإحاطة بمعاني وأفكار ما تتلقفه أذنه.
2. الوقوف على الفروق الفرديّة بين التّلاميذ، وإظهار المواهب الدفينة لديهم.
3. استشراف جوانب الضّعف عند التّلاميذ، ووضع الخطط المناسبة للتغلب عليه.
4. تُعدُّ هذه القراءة ذات أثر بالغ ومفيد في تعليم المكفوفين المحاضرات الجامعيّة والمؤتمرات في الأندية وغيرها[2].

(1) د. عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ص 222 – 224.
(2) د. عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ص 231.

أما عيوب هذه القراءة فهي:

1. عدم توافر تدريب التّلاميذ على حسن الإلقاء، وجودة النطق.
2. عجز بعض التّلاميذ عن متابعة القارئ وبخاصة في المحاضرات الجامعيّة.
3. قد يؤدي هذا النوع من القراءة إلى الفوضى والعبث من قبل التلاميـذ، وبالتالي انصرافهم عن الدّرس[1].

(1) د. عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ص 232.

الوحدة الثانية

الاستعداد للقراءة

- مفهوم الاستعداد للقراءة عند ثورندايك، بياجيه، برونر، جانييه وأوزبل.
- عوامل الاستعداد للقراءة.
- أنواع الاستعداد للقراءة (عام، خاص)
- طرق تنمية الاستعداد للقراءة

الاستعداد للقراءة

مفهوم الاستعداد للقراءة:

مفهوم الاستعداد (Readiness):

يرى توق ورفاقه في (أسس علم النفس التربـويّ) أنّ الاسـتعداد هـو الحالة التي يكون فيها المتعلم مستعداً استعداداً عاماً، أو استعداداً خاصاً لتلقي الخبرة.

وجهة نظر بعض علماء التربيّة في الاستعداد:

(1) الاستعداد للتعلم عند بياجيه:

يرى بياجيه أنّ الطّفل يمر بمراحل أربع في نموه المعرفيّ وإنّ كلّ مرحلـة من هذه المراحل لها صفات مميزة وذلك على النَّحو التّاليّ:

الأولى – مرحلة (الحس حركيّة) من الولادة إلى 2 سنة.

الثانية: مرحلة (ما قبل العمليات) من 2 – 3 سنوات.

الثالثة: مرحلة (العمليات الماديّة) من 7 – 12 سنة.

الرابعة: مرحلة (العمليات المجردة) من 12 سنة فما فوق.

وتتلخص نظرية بياجيه في النِّقاط التّاليّة:

1. يجب ألاّ نُعرّض الطّفل لمشكلات تستلزم منه ممارسات فوق مستوى مرحلة تطوّره المعرفيّ، وألاّ نقف في وجه نشاطاته العقليّة التي يستطيع نموه المعرفيّ أن يؤديها، وذلك لأنّ الاستعداد التّطوريّ – عند بياجيه – له مفهوم نسبيّ، كون أنّ حدود التّعليم تساير مرحلة النّمو المعرفيّ التي يمرّ بها الطّفل.

2. يرى بياجيه أن جميع الأطفال لابدّ لهم من أن يعيشوا المراحل الأربع بتتابع منظم، ولكنَّ الأعمار في كلّ مرحلة ليست واحدة، وإنما هي تقريبيّة، كما أنّه يرى أنّ سرعة تطور الطّفل من مرحلة إلى أخرى أعلى تتأثر بالعوامل التّكوينيّة، والثقافة العامّة، وبالبيئة، وما يتّصل بها من خبرات شخصيّة.

3. وفيما يخص عملية تنظيم التّعلم، يرى بياجيه أنَّ كلّ طفل في أيّ عمر، يمتلك أموراً يعرف عنها أشياء وله فيها آراء، ولكنّه لا يستطيع أن يتأكد من صحتها، وبخاصة إذا لاحظ الطّفل بعض التّناقض أو التّعارض حول هذه الأشياء ومن واجب المعلم إزالة الأمور التي تخلّ بالتوازن المعرفيّ عند الطّفل، والتي تؤدي إلى حيرته وقلقه، وذلك عن طريق تهيئة مواد معرفيّة تفصح له عن تفسيرات جديدة فتبعد عنه الشُّكوك، واختلال التّوازن المعرفيّ.

وبناءً على ما سبق، فإن بياجيه يحدّد الاستعداد على أنّه: "الحالة الإنمائيّة المعرفيّة التي يُسمّى بها المتعلم، والتي تسمح له بتصوير تراكيبه المعرفيّة التي يريد إدماجها في بنائه المعرفيّ ويرى بذلك أنّ الاستعداد للتعلم يتحدّد بالمراحل النّمائيّة التي يمرُّ بها في أثناء تطوّره من المرحلة الحس حركيّة (من

الولادة) حتّى المرحلة المجردة (سن 14، 15) وفي ذلك تظهر أهميّة النّضج في تحديد عامل الاستعداد.

ب) الاستعداد التّطوريّ للتعلم عند جانييه:

تتخلص نظرية بياجيه في أنّ الأطفال يستطيعون تعلم أيّ شيء عقليّ شريطة أن يكونوا قد تعلموا المتطلبات السّابقة.

كما أنه يحدد الاستعداد العام فيراه الحالة التي يكون فيها المتعلم مستعداً استعداداً عضوياً في تأدية المهمات التي يتوقع أن يصادفها في المدرسة.

أمّا الاستعداد الخاص فيحدّده بتوفير المقدّرات التي تتضمن فكرتها أنّ كلّ خبرة تعلم جديدة تتطلب خبرات سابقة.

(2) الاستعداد عند ثورندايك وأوزبل:

حدد ثورندايك ثلاث حالات لتوافر الاستعداد معتمداً فكرة الاستعداد الفسيولوجيٍّ للتعليم ويرى أن هذه الحالات هي:

1. يكون المتعلم سعيداً عند تعرضه لخبرة التّعلم، إذا كان مستعداً للتّعلم، ويتقدم له.
2. يكون المتعلم شقيّاً إذا لم يكن مستعداً للتّعلم، ولا تهيأ له فرصة التّعلم.
3. يكون المتعلم شقيّاً إذا كان غير مستعد للتّعلم، ويفرض عليه التّعلم.

أما أوزوبل فيرى أنّ الاستعداد نتاج تراكميّ للعمليّة التّطوريّة يعكس تأثير جميع العوامل الوراثيّة والخبرات العرضيّة، والتعلم المعرفيّ، والتّدريب والممارسة السّابقة، كما يعكس آثار النّمو المعرفيّ في التّعلم، ونمو القدرات. (بلقيس ومرعي/ الميسر في علم النّفس)

(3) الاستعداد للتعلم عند برونر:

يبني (برونر) نظريته في الاستعداد للتعلم على فرضيّة مفادها أنّه: "يمكن تعليم أي موضوع بفعاليّة، وبشكل عقليّ أمين، لأي طفل في أيّ مرحلة من النّمو"، وهو بهذا يدعي أنّ هذه الفرضيّة جوهريّة عند التّفكير في طبيعة المنهاج، ويقول: "والدليل على أنّ هذه الفرضيّة جوهريّة، أنّه ليس هناك بيانات تعارضها، بل لقد تجمعت بيانات عدّة تؤيدها، ولذلك فهو يرى أنّ مهمة المعلم هي الملائمة بين تقديم المادة للمتعلم وطريقته في تمثيل المعرفة، وهذا يعني: أنّ مهمته تتطلب تمثيل البناء في النّظر للأشياء إذاً فمهمته ترجمة ليس غير.

عوامل الاستعداد للقراءة:

يقصد بالاستعداد: امتلاك القادمين إلى المدرسة من بيوتهم قدرات محددة (عقليّة، وبصريّة، وسمعيّة ونطقيّة) وخبرات مختلفة، إضافة إلى قدرة الطّفل على الانسجام داخل الصّف مع أقرانه.

إنّ كلّ عمليّة تعليميّة لابدّ من وجود عاملين لنجاحها:

الأول: النُّضج.

الثاني: التّعلم أو المران.

والقراءة عمليّة معقدة، تحتاج إلى وصول الطّفل إلى مستوى معين من الاستعداد قبل تعلمها وقد عرّف كثير من العلماء والمربين الاستعداد للقراءة فقالوا: إنّ الاستعداد لتعلم مبادىء القراءة يتوافر في الطّفل المتعلم حينما يستطيع هذا الطّفل أن يفهم ما ترمز إليه صورة من الصّور، ويحسن التعبير عن مفهوم هذه الصّور، وينقل أفكاره إلى غيره بسهولة ووضوح (تعليم مبادىء القراءة/ صبيحة عكاش).

وهناك أربعة أنواع من العوامل تجعل الطّفل مستعداً للقراءة، بشرط أن تتوافر جميعها في الطّفل بدرجة كافية حتّى يصبح قادراً على المباشرة في تعلم القراءة، وهذه العوامل هي:

أولاً: الاستعداد العقليّ:

كما ذكرنا سابقاً، بأنّ القراءة عمليّة معقدة، والنَّجاح فيها يتطلب قدراً معيناً من النُّضج العقلي، ولقد اختلف في تحديد العمر العقليّ للطّفل من حيث الزمن الذي يتناسب مع دخوله في المدرسة فيرى بعضهم أنّه ست سنوات، بينما تراه، آخرون ست سنوات ونصف أو سبع.

ويجب على المربي (المعلم) إدراك حقيقة أن العمر العقليّ (الذكاء) ليس العامل الوحيد الذي يؤثر في عملية نجاح تعلم الطّفل القراءة، فهناك أمور أخرى تؤثر في هذه العملية مثل:

جو غرفة الصّف، ومهارة المعلم، وعدد التلاميذ والمناهج وإعادة استخدامها في القراءة، وطريقة تعليمها.

كما إنّ الاستعداد العقليّ للقراءة ناجم عن عوامل البيئة والوراثة إضافة إلى التربيّة التي تسهم إسهاماً بيّناً في تكوينه، ونموّه، واختلافه من طفل لأخر ومن ثمّ، فإنّ المعلم الماهر هو الذي يعي هذه الأمور، ويعمل على تجسير الهوة بين هذه المستويات المتباينة عند الأطفال فيعد مادة قرائيّة حسب نضج كلٍّ واحد منهم.

ثانياً: الاستعداد الجسميّ:

إنّ القراءة ليست عملية عقليّة فحسب، وإنما هي عملية تستخدم حواس البصر، والاستماع والنُّطق، ومن ثمّ، فإنّها تعتمد في نجاحها على صحّة هذه الحواس.

ومما لا شك فيه أن القراءة ليست عمليّة عقليّة فحسب، وإنما هي عملية تستخدم حواس البصر، والاستماع، والنُّطق، ومن ثم، فأنّها تعتمد في نجاحها على صحّة هذه الحواس.

1) الاستعداد البصريّ:

غني عن البيان أنَّ البصر السَّوي له الأثر الواضح في تعلم القراءة، لأنّها تقتضي رؤية الكلمات بجلاء، وملاحظة ما بينها من اختلاف، فكلّ خلل في الإبصار يؤدي بالطفل إلى رؤية مهزوزة، أو على غير صورتها الحقيقية، ومع هذا، فقد يكون البصر سوياً، لكنَّ إدراكه للمرئيات لم يبلغ النّضج المطلوب، ومن هذا النّضج، على سبيل المثال، التناسق والتكامل في عملية الإبصار، فعملية الإبصار السَّليمة لا تتمّ بمجرد وقوع البصر السَّليم على الشّيء المرئيِّ، ولكنّها تستلزم كذلك، التّنسيق بين العينين، بمعنى أنّهما لابدّ أن تكونا ممتزجتين، وكأنّهما عين واحدة، ومن المعلوم أن قدرة الطّفل على التّنسيق البصري بهذا الشكل لا تتمّ إلاّ في السَّنتين الخامسة أو السَّادسة على الأغلب.

ومن مظاهر عدم نضج الإدراك البصريِّ عند الطّفل: قدرة الطّفل على رؤية الأشياء، وعدم قدرته على رؤية تفاصيلها، ودقائقها، ومنها رؤية بعض الأطفال بعض الحروف بشكل مقلوب؛ كأن يرى حرف (ت) (ب)، أو كلمة (حلب) (بلح) وهكذا ....

ومن هذه العيوب، كثرة رجعات العين إلى الوراء، ونكساتها.

2) الاستعداد السَّمعي، والنُّطقيّ:

تكمن أهميّة السّمع حين يدرك الطّفل ما بين سماعه حديث الكبار، وقدرته على إظهار ما وقر من سمعه من الأصوات اللغويّة، ثُمّ العلاقة بين

الحديث والقراءة بعد ذلك، فإذا لم يستطع الطفل أن يسمع جيداً فمّا لا شكّ فيه أنّه سيجد صعوبة في ربط الأصوات بالمادة القرائيّة المرئيّة، وبالتالي، سيجد صعوبة في تعلم الهجاء الصّحيح، وفي سماع الدروس الشّفهيّة، وما يلقيه معلمه، وما يقول زملاؤه.

وقد يكون سماع الطّفل سويّاً إلاّ أنّه يفتقر إلى التّمييز بين الأصوات، والتّعرف إلى ما يتشابه منها، وما يختلف، إضافة إلى ذلك، فإنّه يكون عرضة لشيء من التّوتر الانفعالي النّاجم عن الأخطاء التي يقع فيها نتيجة اخفاقه في السّماع الجيد، ومن المفيد أن نذكر هنا أن الطفل قد يكون سمعه صحيحاً سليماً، ولكن تنقصه الدقّة في تمييز الأصوات، والتّعرف إلى المتشابه منها، وغير المتشابه، وهذه القدرة أساسيّة في تعلم القراءة، لذا فإن القدرة على التّمييز بين هذه الأصوات يعدُّ عاملاً من عوامل الاستعداد للقراءة.

ولا شكّ في أنّ النّطق ينطبق عليه ما ينطبق على السّمع لأنّه مرتبط به بدرجة كبيرة وعليه، فإن الطّفل الذي يصل إلى سن الدّراسة وهو ينطق السّين (شيناً) نحو: شراب (سراب)، والراء لاماً نحو رجل (لجل) لابدَّ من أن تختلط عليه الرموز الكتابيّة، وأصواتها المنطوقة وقت تعلم القراءة، ويضاف إلى ذلك ما تسببه مشكلات النُّطق من أثر نفسيٍّ في الطّفل، إذ ينتابه الخجل حين يتحدث أمام زملائه ممّا قد يسبب له قلّة المشاركة والانطواء، وتجنب الحديث خشية تعرضه للنقد والسخريّة.

3) الصحّة العامّة:

تتطلب عمليّة تعلم القراءة انتباهاً، وتركيزاً، ويقظة في كلّ عملية تتطلبها، فالطفل الذي يتعب بسرعة، وينتابه الإرهاق بعد جهد قليل، لا يقدر أن يكمل العمل، ولذلك سرعان ما يشرد ذهنه، ويتلاشى انتباهه، وتقف حماسته في الاستمرار في القراءة، وإذا كانت صحته العامّة غير مرضيّة، كأن يكثر مرضه، فيكثر غيابه وانقطاعه عن المدرسة ونتيجة لذلك، تصعب عليه عملية متابعة القراءة، ومن ثمّ يُكوِّن اتجاهات سلبيّة نحو أدائها، نتيجة ما يتلقاه من نقد من قبل الآخرين.

ثالثاً: الاستعداد الانفعاليّ، أو الشّخصيّ أو العاطفيّ:

كما هو معلوم، أنّ الأطفال يأتون من بيئات مختلفة إلى المدرسة، وقد أثرت هذه البيئات – سلباً أو إيجاباً – في التّكوين النّفسيّ للأطفال، وبينما نرى بعضهم يتكيف بسرعة مع زملائه، نرى الآخرين ينقصهم مثل هذا التّكيف، وبالتالي، يكون استعدادهم للبدء في التّعليم أقلّ من زملائهم.

وتكاد الآراء والأبحاث، في هذا الميدان تتفق على أنّ مشكلات الطّفل العاطفيّة، والشّخصيّة سبب رئيس في إخفاق بعض الأطفال في التّعلم– ولعلّ أبرز المشكلات: فقدان الثّقة بالنفس، والشُّعور بالحزن والحياء المبالغ فيه، وهذه المشكلات قد تؤدي بالطفل إلى هجر الدّروس، وفقدان الحافز نحو التّعلم، والتّردد، والشُّرود الذّهنيّ، وأحلام اليقظة، والخجل، لذا تقع على المعلم مسؤولية كبيرة في محو ما رسب في نفوس هؤلاء الأطفال بتعويضهم عمّا فقدوه.

رابعاً: الاستعداد التَّربويّ والخبرات:

يتضمن هذا الجانب من الاستعداد عدّة خبرات، وقدرات اكتسبها الطّفل منذ نعومة أظفاره وحتّى قدومه إلى المدرسة، ومن أهمها:

1. **الخبرات السّابقة:** ويعنى بها مجموع التّفاعل بين الفرد والبيئة، وهذه الخبرة تساعد الطفل على الربط بين المعنى الذّهنيّ للكلمة وصورتها المكتوبة، فإذا ما عرفنا أنّ الهدف الأساسّي من تعليم القراءة هو الحصول على المعاني، والأفكار، وعرفنا أيضاً أنّه لا يكون هنالك معنى ولا فكرة إلا بوجود خبرة، تبين لنا أهميّة الخبرات السّابقة كعامل من عوامل الاستعداد للقراءة، والنّجاح في تعلمها، ذلك أنّ القراءة خبرات مكتوبة، الغاية منها أن يدرب الطفل على إدراكها، وهي في صورتها المكتوبة، ومن ثمّ، فإنّ الانتفاع بالقراءة يكون بقدر إلمام المتعلم بالخبرات.

ومما لا شكّ فيه، أنَّ دور الأسرة في هذا المجال يظهر واضحاً في إثراء خبرات الأطفال مما يسمعه من جمل، ومعانٍ، وقصص، وآداب اجتماعيّة، وعن طريق أطفال الأسر الآخرين في الرحلات والزّيارات.

وبسبب تفاوت الأسر ثقافيّاً، واجتماعيّاً، واقتصاديّاً، فإنّ هذا التّفاوت ينعكس على خبرات الأطفال، ومعارفهم، وأنماط سلوكهم، ممّا ينجم عنه تفاوت درجات الاستعداد.

2. **الخبرات اللغويّة:** وهي مجموعة المفردات، والتّراكيب اللغويّة التي اكتسبها الطّفل من أسرته، ومجتمعه قبل سن المدرسة، وتشتمل هذه الخبرات على

القاموس اللغويّ عند الطّفل، ذلك أنَّ بعض الأطفال يدخل في المدرسة، وقاموسه اللغويّ وفير، غني بالكلمات، والتّراكيب التي يفهمها، ويدركها وقتما يسمعها، وبعضهم يأتي إلى المدرسة، وقاموسه اللغويّ ضيق المفردات والتّراكيب، ومن البداهة أن يكون الطّفل الأول أكثر استعداداً للقراءة، وأكثر احتمالاً للنجاح فيها من الطّفل الثّاني؛ ولذلك يعدّ فقر قاموسه اللغويّ، وغناه عاملاً من عوامل الاستعداد للقراءة.

وممّا تتضمنه الخبرات اللغويّة، إضافة إلى القاموس اللغويِّ، إدراك معاني الكلمات التي يتحدث بها، ولا شكَّ في أنْ إدراك الطّفل للكلمات له أهميّة كبرى في فهم المادة المقروءة، فإذا لم يكن على دراية بمعاني الكلمات التي يقرؤها فإن عمليّة القراءة تصبح آليّة.

ومما تتضمنه الخبرات اللغويّة لغة الحديث، ذلك أنَّ الطّفل عند استخدام اللغة في حديثه يلاحظ سلامة نطقه، ووضوحه، ومن الجدير بالذكر أنَّ سبب حدوث الخطأ في نطق بعض الأحرف إمَّا أن يكون بسبب استعذاب الوالدين لهذا الخطأ، أو أن يكون ناجماً عن عيب خلقي فسيولوجيّ، ومهما كان الخطأ، ونوعه، ومسبباته، فإنّ له تأثيراً في تعلم الطّفل القراءة، والكتابة، لأنّ الطّفل لا يقدر أن يميز بين الأصوات والرموز وبالتّاليّ، الربط بينهما.

إنّ مثل هذه العيوب يجب أن تتلاشى قبل بدء تعليم الأطفال القراءة، ويمكن معالجتها داخل الصّف، وبقليل من العنايّة الخاصة من قبل المعلم، إذا كانت هذه العيوب قابلة للعلاج، وأمّا إذا كانت مستعصيّة، فلابدَّ من معالجتها في أحد المراكز المتخصصة.

ومن عيوب لغة الحديث ما يعود إلى عدم قدرة الأطفال على صياغة أفكارهم في جمل سليمة، سهلة، ولذلك لابدَّ من تدريبهم من قبل المعلم على ذلك.

ومن غير شكّ، فإنّ المناقشة والحوار، والتّحدث من أفضل الطّرق التي تحفز الأطفال على التّحدث موازنة بطريقة الأسئلة التي تؤدي في الغالب إلى الحصول على إجابة واحدة مختصرة.

ومن البداهة أن يكون للأسرة دور بارز في زيادة مفردات الطّفل اللغويّة، وفي تقويم لغته، ومن ثُمّ، فإنّ معجمات الأطفال لابدَّ أن تتفاوت وتختلف لاختلاف الأسر، وتباين مستوياتها.

3. **القدرة على التّمييز البصريّ، والنّطقيّ بين أشكال الكلمات المتشابهة، والمختلفة:** تعدُّ عملية القراءة عملية تَعَرّف صور الكلمات، وتمييز بعضها من بعض، وينجم عن هذا أنّ قدرة الطّفل على التّمييز بين صور الكلمات، وإدراك أوجه الشّبه، وأوجه الاختلاف بينهما من العوامل التي تتحكم في مستوى الاستعداد للقراءة، ومن المعلوم أنّ الأطفال في البداية يرون الكلمات، وكأنّها خطوط متشابهة مماثلة، ثُمّ يأخذون، بالتدريج، في إدارك التّفاصيل، والدقائق التي تميز كلَّ كلمة من الأخرى، وهم في هذه العمليّة يختلفون في درجة النّمو، والمستوى الذي يصلون إليه، وبالتالي، فإنّ القدرة على إدراك المتشابه والمختلف عامل من عوامل الاستعداد التي تتحكم في تعلم الأطفال القراءة.

4. **الرغبة في القراءة:** الذّهاب إلى المدرسة في نظر الآباء والأمهات يعني تعلم القراءة والكتابة، ولكن هذا لا يعني، بالضرورة، أنّ الطّفل راغب في تعلم القراءة، فهو لا يعرف ماذا تعني، وإن كان يعرف، فإنّ هذه المعرفة تعتمد على البيئة التي كان يعيشها، والرغبة في القراءة عند الطّفل لن تكون أصيلة إلاّ إذا صحبها مفهوم جلي عن معناها، وطبقاً لمفهوم الطّفل عن القراءة، ورغبته في تعلمها، واهتمامه بها يكون استعداده لتعلمها والنّجاح فيها، ومن أجل هذا، فإنّ من التبعات الأساسيّة التي تقع على عاتق المعلم أن يتحرى فيهم هذا الاستعداد، وينميه، قبل البدء بعملية التّعليم.

التهيئة والاستعداد للقراءة:

مرحلة التهيئة للقراءة هي تلك المرحلة التي تتوافر فيها جميع الظروف الخاصة التي تتيح الاستعداد للطّفل، وتعده للقراءة إعداداً غير مباشر، ولعلّ الأسلوب الأمثل في هذه المرحلة الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفرديّة بين الأطفال، فالأطفال القادمون من بيوتهم إلى المدرسة ليسوا على درجة واحدة في الاستعداد للقراءة، لذلك يجب أن لا يخضعوا لمنهاج واحد مما يحتم أن يكون المعلمون على دراية بفلسفة الاستعداد، كما أنّ اكتظاظ الصفوف بالأطفال والهوة الواسعة بين البيئة المنزليّة التي يفد منها الأطفال، وعدم تجانس الأعمار التي تتخذ معياراً لدخول السنة الأولى، وندرة الاختبارات المقننة في الوطن العربي، تبين أنّه لا بدّ من وضع منهاج عام تفيد منه الفئات التي بلغت الاستعداد، وتلك التي لم تبلغه.

ويندرج تحت مرحلة التهيئة، والاستعداد للقراءة نوعان هما:

1. التهيئة العامة (الاستعداد العام):

ويهدف هذا الإعداد إلى:

1. تكيف الأطفال القادمين لجو المدرسة.
2. تزويدهم بخبرات علميّة سهلة، واجتماعيّة وفنيّة ولغويّة، يستطيع الأطفال من خلالها إدراك مجموعة من المفاهيم والمعاني التي تمكنهم من تفسير المهارة الكتابيّة في المستقبل.

ويمكن للمعلم أن يحقق ذلك بإيجاد صلة طيبة، وعلاقة وثيقة بين المنزل والمدرسة، كي يشعر الطفل في بيته الجديد (المدرسة) بالطمأنينة والأمن والاستقرار النفسي، وهذا الجوّ يهيئ للمعلم القدرة على كشف المستوى العقلي لكل طفل، ويقف على قدرته اللغويّة ويتعرف إلى صفاته وطبائعه، كما يتعرف إلى ما بين الأطفال من فروق[1].

وإنّ المشكلة التي تتجدد كلّ عام، هي نفور الطفل من المدرسة عندما يدخل فيها أول مرة، إذ يجد الطفل نفسه بجو جديد يختلف عن جو المنزل، ومن المعروف أن الطفل لا ينسجم مع المدرسة إلاّ إذا أحبَّها ولذلك فإنّ المربين يقررون دائماً أنّ لليوم الأول من كلّ عام دراسي تأثيراً خاصاً، ونتيجة لهذا، فإنّ كثيراً من المدارس تستقبل الأطفال الجدد ببهجة وفرح وتعاملهم برفق ولين وتحتفي بهم بمشاركة أولياء أمورهم، فيشيع جواً من المرح يتخلله

---

(1) د. عبد الفتاح البجة تعلم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ط2، دار الفكر، عمان، 2003/ 1424، ص 127.

الغناء، والأناشيد حتى يألف الأطفال الجو المدرسي وبالتالي تعويدهم الابتعاد عن آبائهم، وأمهاتهم، واحترامهم الأنظمة والقوانين، والإرشادات المدرسيّة ويتم تحقيق هذا الانسجام والتأقلم عن طريق الوسائل الآتية:

1. تعاون أولياء الأمور مع المدرسة عن طريق:

أ. قيام أولياء الأمور بالتجوال مع أبنائهم، بمصاحبة معلمبهم بين مرافق المدرسة ومنشآتها على أن يقوم المعلمون بقيادة الطلاب بدلاً من أولياء الأمور شيئاً فشيئاً.

ب. مشاركة أولياء الأمور والمعلمين الأطفال ببعض الألعاب الجماعيّة كالجري أو الاستماع إلى ما تقدّمه الإذاعة المدرسيّة.

2. **حريّة الأطفال:** يجب على المدرسة في الأيام الأولى أن تعطي الأطفال الفرصة الكافية لحريّة الحركة واللعب والتنقل من مكان إلى آخر داخلها، وأن يعتادوا منذ اليوم الأول على الجلوس على المقاعد والالتزام بالنظام ولو لفترة يسيرة.

3. **الالتزام بزي موحد:** لا بدّ أن تفرض المؤسسة التربويّة العامة والمدرسة على تلاميذها أن يرتدوا ملابس متشابهة، لأنّ من شأن هذا التوحيد أن يقضي على الفوارق المظهريّة التي تنشأ جراء الفقر والغنى، ويقلّ بذلك الشعور بالفوارق الطبعيّة والاجتماعيّة، ويشعرهم أنّهم في المدرسة زملاء وأخوان متساوون لا فرق بين غني وفقير.

4. **المعاملة الحسنة:** على المعلمين أن يستقبلوا الأطفال استقبالاً حسناً وأن يتجنبوا العنف والشدّة والعقوبات أمامهم، لأنّ ذلك يؤدي إلى خوفهم

من المدرسة ونفورهم منها، مما يحملهم على التسيب منها حيث يعتبر أنّ المدرسة إرهابيّة لا تعليميّة.

5. **الندوات والاحتفالات:** حتى تبقى المدرسة على صلة قويّة بالبيت وحتى يطمئن الطفل ويركن إلى أنّ المدرسة مكملة للبيت فلا بدّ أن يُدعى أولياء الأمور في كلّ نوع من أنواع النشاطات التي يمارسها الأطفال وبخاصة في المهرجانات، والاحتفالات، والرحلات.

2. التهيئة الخاصة (الاستعداد الخاص):

والمقصود بالإعداد الخاص ذلك النوع من الممارسات، والأنشطة التي تُوفّر خصيصاً للقراءة والكتابة ويقصد بها المعلم قصداً لتدريب الأطفال في بعض عوامل الاستعداد التي مرّ بها ومن ألوان هذا الاستعداد:

- **التمييز بين المؤتلف والمختلف:**

تعدّ قدرة الطّفل على التميز بين المتشابه وغير المتشابه من القدرات الرئيسية في عمليّة تعلم القراءة، فمثل هذه القدرات تتزامن مع حياة الطّفل المبكرة لكنّه – في البداية – يخلط بين ما تقع عليه عينه من الأشياء، ثم يدركها مع مرور الزمن تدريجياً، حيث يستطيع أن يفرق بين الطويل والقصير والأبيض والأسود، والكلب والقط....

وهذه التدريبات تحتاج تدريبات خاصة، ومن هذه التدريبات:

1. عرض أشكال رسوم، وصور على التلاميذ بهدف التعرف إلى ما بينها من تشابه واختلاف وعلى المعلم أن يراعي عند عرض الأشكال والرسوم والصور ما يأتي:

أ. أن يتم عرضها بالتدريج من الأسهل إلى الأصعب.

ب. أن يتنبه المعلمون إلى أن الأطفال ليسوا على درجة واحدة في قدرتهم على التمييز، لذلك لا بدّ أن تشتمل التدريبات على ما ينمي قدرة الطفل على التميز بين المتشابه والمختلف بين الأصوات والأشياء.

ج. باستطاعة المعلم أن يستعين في تدريب الأطفال بالأغاني التي يحفظونها والأحاجي والألغاز التي يتبادلونها.

2. التدريب على التشابه والاختلاف في الأصوات ومن أساليبه:

- التعرف إلى الكلمة المختلفة من بين عدّة كلمات متشابهة في النغم مثل: (فرح – مرح – بلح – ذئب).
- التعرف إلى الكلمة المختلفة من بين عدّة كلمات تشابه في صوتها الأول مثل: (سماح – سلام – سليم – صورة).
- اختيار الطفل كلمة من عدة كلمات ليكمل بها جملة معينة بحيث تكون الكلمة المختارة مسجوعة مع آخر الجملة مثل: اشتريت دمية وأسميتها (نعمة، سمر، قمر).
- يقوم المعلم بنطق كلمة ثم يطلب من الأطفال أن يأتوا بشبيه لها في الصوت الأخير أو الصوت الأول مثل: (باب، ناب، عاب) أو (توت،

تين)، وعلى المتعلم أن ينطق هذه الكلمات، وغيرها نطقاً طبيعياً، وألا يحاول تجزئتها إلى عناصرها الصوتيّة[1].

3. تفسير الصور بعد مشاهدتها: للصورة أهمية كبيرة عند الأطفال لأسباب متعددة منها:

أ. تعتبر الصورة مادة جذّابة للأطفال ومحببة إليهم.

ب. أنّ الصورة تزوده دائماً بأفكار جديدة وخبرات جديدة.

ج. قدرة الأطفال على استيعابها وفهمها.

كلُّ هذه الأسباب تجعل من الصورة مصدراً معيناً لتعلم القراءة.

وهذا ما يعلل امتلاء كتب القراءة في المرحلة الأولى بالصورة التوضيحية الملونة الشائقة التي تعبر في كثير من الأحيان من جوانبها عن الكلام المكتوب، فالأطفال يأتون – عادة – إلى المدرسة، وخبراتهم في فهم الصورة متفاوتة لتفاوت بيئاتهم، ومهمة المعلم في هذا المجال، أن يأخذ بيد المتعلمين الصغار لفهم هذه الصور فهماً متدرجاً نامياً مبتدئاً من أدنى مستوى فهم الصورة وهو ما فيها من أشياء وأشخاص فقط منتهياً بالمستوى الأعلى لفهم الصورة، والمتمثل في إضافة ما يمكن إضافته من أشياء يبتكرها خياله، وذلك عن طريق تدريب الأطفال على تأمل الصورة، والتركيز على عناصرها السياسية.

ومن الأمثلة على هذا الأسلوب: أن يكلف المعلم تلاميذه بجمع صور من المجلات، والصحف، والقيام بمناقشتهم فيها عن طريق الأسئلة أو جمع

(1) د. عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ص 128 – 130.

عدد من الصور عن موضوع ما لتتخذ هذه الصور أساساً للمناقشة، كجمع صور عن الطيور، أو الحيوانات، أو الأشجار وبعد المناقشة تعلق عينات في غرفة الصّف.

4. تزويد التلاميذ بالخبرات:

يأتي الأطفال إلى المدرسة وفي خبراتهم نقص لذلك لا بدّ أن يشتمل برنامج الإعداد ألواناً من النشاط تعزز خبراتهم السابقة وترفدهم بخبرات جديدة تعينهم في المرحلة التالية من عملية تعلم القراءة، لذا يجب على المعلم أن يجري عملية تقويم لخبرات تلاميذه ليعد برنامجه على وفقها، وليكون قادراً على إمدادهم بالخبرات المناسبة ومن وسائل ذلك:

أ. الخبرات الحيّة المباشرة:

ويقصد بها ذلك النوع من الخبرات التي يحصل عليها التلاميذ مباشرة، أي بالممارسة الفعليّة التي يحصل عليها من خلال الزيارات الميدانيّة للمصانع، والمزارع، والمتاحف، والحدائق ومن ذلك أيضاً، الخبرات المباشرة التي يستقيها من الصّف أو المدرسة كاستنبات بعض الحبوب في الصّف، أو حديقة المدرسة، ومنها ما يحصل عليه مباشرة من خلال ملاحظة الجوّ، والغيوم، والمطر وملاحظة تغيرات فصول السنة والتعرف إلى صفات كلّ فصل[1].

(1) د. عبد الفتاح البجة، مهارات تعليم القراءة والكتابة، ص 131 – 132.

ب. **المناقشة في الصّف ولها أهمية من حيث:**

1. أن هذا النقاش يظهر كثيراً من الحقائق والمعلومات التي تزيد من خبرات الطّفل وتنميتها.
2. تساعد المعلم على التمييز بين التلاميذ في بعض القضايا، وربما تكون خبرة طفل في المحاماة أكثر من غيره في النجارة بحكم عمل والد كل منهما.

ج. **قراءة المعلم:**

قد يقوم المعلم بقراءة خبر اقتبسه من صحيفة، أو أن يسرد قصّة قصيرة من كتاب والتلاميذ يسمعون، فيشوقهم ذلك، ويحفزهم إلى طلب تعلم القراءة والميل نحوها.

د. **استخدام الوسائل المعنية:**

وأكثر هذه الوسائل انتشاراً الصور والرسوم والمجلات المصورة التي تعرض على التلاميذ وتناقش معهم، وتعتبر هذه الوسائل مصدراً ذا أثرٍ كبيرٍ في تزويد الطفل بالخبرات.

5. إثراء المحصول اللغويّ والترقي به:

إنّ في الأساليب والأنشطة التي ذكرنا بعضها في مجال تزويد التلاميذ ورفد محصولهم بالخبرات الجديدة، إذا ما اصطحب بالمناقشة والحوار والتعقيب فوائد جمّة منها:

أ. إثراء المعجم اللغوي للأطفال، وتزويدهم في المفردات والتراكيب الجديدة التي لم تشع على لسانهم.
ب. أنّها فعّالة في توضيح المعاني، والمفاهيم في الأذهان.

كيف يستطيع المعلم أن يستغل هذه الأساليب والأنشطة لتحقيق هذه الفوائد:

أ. على المعلم أن يستغل فرص التدريب على تلك الخبرات ليركز على المفردات التي يرى أنّها نافعة، أو التي يتوقع أن تكون مفيدة حين يشرع التلميذ في عملية تعلم القراءة أو تلك التي سترد عند تعلم القراءة.
ب. إنّ في قراءة المعلم واستماع التلاميذ له فرصة لإكسابهم بعض الكلمات الجديدة.
ج. استغلال النشاط التمثيلي ففيه فرصة لتسريب بعض الكلمات الجديدة النافعة.

6. إدراك التسلسل في الحوادث:

إنّ أهم القدرات المهيئة لتعليم القراءة أن يكون الطفل قادراً على إدراك التسلسل المنطقي للحوادث، والحقائق سواء كان ذلك في قصّة أو خبرة من الخبرات.

ولأنّ الأطفال يتفاوتون في هذه القدرة فمنهم – مثلاً – من لا يستطيع تتبع أحداث القصّة التي يستمع إليها لعدم معرفته بالأحداث الرئيسية أثناء الاستماع وهو بالتالي لا يستطيع أن ينظمها ليستغلها في تفهم بقية القصّة، من أجل هذا كان من الواجب أن يحتوي برنامج الإعداد على تدريب

ينمي في هؤلاء الأطفال القدرة على وصل الحوادث بعضها مع بعض وتذوقها في تتابعها المنطقيّ، وعلى الاستماع إلى القصّة وتفهمها، وتوقع ما سيحدث في كلّ مرحلة، ومن أساليب هذا التدريب:

1. أن يقوم المعلم بسرد قصص، متدرجاً من القصّة القصيرة إلى الطويلة، وبعد عملية السرد وفي أثناء ذلك أيضاً يمكن أن يقوم المعلم بطرح أسئلة تنبؤية عما سيحدث، ويستمع إلى اقتراحاتهم، ولا يقتصر هذا الأسلوب على القصّة، وإنما يمكن استخدام ألوان من النشاط والخبرات الأخرى، كالرحلات مثلاً، على أن يتلو كلّ نشاط أو خبرة أسئلة كاشفة عما أفاده الطفل من خبرات.

ويمكن للمعلم أن يجمع سلسلة من الصّور تعبر عن قصّة، أو خبرة، أو أن يقوم التلاميذ بأنفسهم برسم الصور، ثمّ يحمل كلّ تلميذ صورة منها، ويقف أولهم فيخبر التلاميذ بالجزء من القصّة أو العبرة التي ترمز إليه الصّورة التي يحملها ثم يطلب من الثاني تكملة الجزء الذي يليه والثالث وهكذا حتى تنتهي الصورة أو الخبرة.

2. أن يشترك التلاميذ في خطة لنشاطهم اليومي، وأن يدربوا على تذكر تسلسل ألوان هذا النشاط كأن يقول: ما النشاط الأول؟ ماذا يأتي بعده؟ وهكذا[1].

(1) د. عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابيّة، ص 131 – 132.

طرق تنمية الاستعداد للقراءة:

تتراءى قيمة برنامج الاستعداد للقراءة في أمرين رئيسين، أحدهما: تقدم الأطفال قرائياً، وثانيهما: كونه عمليّة وقائيّة للأطفال الذين يدخلون في المدرسة أول مرّة، ممّا قد يصادفهم فيها من عوامل، قد تعيق عملية تعلمهم، كالإحباط أو الإحساس بالصُّعوبة عند البدء في تعلم القراءة.

ولضمان تحقيق هذين الأمرين، لابدّ من أن يتضمن برنامج الاستعداد للقراءة مجموعة من الوسائل والأنشطة المتنوعة تنمي عوامل الاستعداد التي سبق الإشارة إليها، ومن هذه الأساليب (تعليم القراءة للمبتدئين/ رضوان):

1. إعداد أنشطة تساعد الأطفال على الانسجام، والتّكيف مع المدرسة، وجوّها الجديد من حيث انتظامها في الجماعة، وأداب التّعامل مع أفرادها، واعتيادها على الأنظمة، والقيود المدرسيّة، والاعتياد على العمل في جوّ صاخب، وقدرتهم على استخدام المنشآت المدرسيّة وأثاثها، وأدواتها، والخامات فيها، والانتفاع بها، ولعلّ من الأنشطة الدارجة بين المعلمين في هذا المجال:

- فترة (الأخبار)، حيث يفرد بعض المتعلمين فترة يومية لسرد الأخبار، والحديث عنها، ومناقشتها.
- الألعاب الجمعيّة التي تتيح الفرصة للعمل الجماعيّ، والتّفكير الجماعيّ، كسرد القصص، والعناية بتزيين غرفة الصّف، وحديقة المدرسة، وما أشبه ....

إنّ مثل هذه الألوان من النَّشاط حري بها أن تؤمن الرَّاحة، والاطمئنان الاجتماعيّ والتَّوازن بين الأفراد، وبالتَّالي تمكنه من التّأقلم مع الحياة المدرسيَّة الجديدة.

2. رصد أنشطة ترسخ في الطِّفل جانب الخبرات السَّابقة التي حصل عليها قبل قدومه إلى المدرسة إضافة إلى أنشطة أخرى تنمي خبراته السَّابقة بخبرات جديدة، ومن أمثلة هذه الأنشطة، عرض الأفلام السِّينمائيّة، وعرض الصُّور والرّسوم، ومشاهدتها من قبل الأطفال، والإكثار من الرحلات، والزيارات الميدانيّة، للمتاحف والمصانع، والأماكن الأثريّة، وأشباه ذلك والإنصات باهتمام إلى كل ما يقوله المعلم، أو يقرأه، ومناقشة ذلك لربط خبراتهم السَّابقة بما سمعوا، ومن هذه الأنشطة أيضاً، الأعمال الجماعيَّة العمليَّة التي تمكن القيام بها داخل المدرسة كالاعتناء بحديقة المدرسة، وتعهد أشجارها واستنبات بعض البقول، أو مشاهدة التمثيليات والمسرحيات.

ومن الأمور التي ينبغي أن يدركها الطِّفل، والتي تسهم بفاعليَّة في تعليم القراءة:

التُّعرف إلى الاتجاهات، والتَّمييز بين الألوان الرَّئيسة الشَّائعة، ومعرفة أسمائها، وإدراك بعض الأشكال الهندسيَّة، كالدَّائرة والخطّ، والنُّقطة، وما أشبه.

ومن هذه الأنشطة المعززة للخبرات: عمل النّماذج باستخدام المقص، والتّلوين، والتّدريبات التي تنمي الحركة لليد والعين، كوضع الأصابع، وتحريكها على الشّكل المرسوم على اللوح (مثلاً).

3. تضمين البرنامج أنشطة للتمييز بين الأشياء المتشابهة والمختلفة، ومنها التّدريب على الرّسم والتّلوين، وممارسة بعض الألعاب التي تتعلق بمقابلة الأشكال المتشابهة، والمختلفة، وأشباه ذلك.
4. احتواء البرنامج على تدريبات، وأساليب تثري المعجم اللغويّ للطّفل، ولعلّ من خير هذه الوسائل، إضافة إلى ما مرّ في تدريبات الخبرات، أحاديث المعلم بين الفّينة، والأخرى بطريقة يضمنها – قصداً – بعض المفردات، والتّراكيب الجديدة الجذّابة للتّلاميذ، إضافة إلى ما يمكن أن يصنعه المعلم من ألعاب جميلة لإثراء الحصّيلة اللغويّة، كأن يقسم الأطفال إلى عدّة مجموعات، ثمَّ يوجه إليهم أسئلة في موضوع ما يمس حياتهم اليوميّة، وكأن يقوم الأطفال بإحضار بعض الأشياء المثيرة من بيوتهم، ومناقشتها، بالاشتراك مع المعلم.
5. اشتمال برنامج الإعداد على تدريبات يقصد بها تمرينهم على النُّطق الصَّحيح، ومن خير ما يمكن ممارسته في هذا الشّأن، سرد القصص، وإنشاد الأغاني، وأداء الأدوار التَّمثيليّة، والحوارات التي تجري بينهم، ولذلك فالمعلم مطالب بأن يساعدهم على تأمين مثل هذه الأنشطة، بمدهم بالنماذج الصّالحة.

6. تخصيص تدريبات ترمي إلى تنمية قدراتهم على تمييز المتشابه، والمختلف في المسموعات، بقصد تمرين الأذن على السّمع السّليم، والتّفريق بين الأصوات، ولعلّ من أبرز هذه التّمرينات:

- إتاحة الفرص للأطفال لسماع أكبر قدر ممكن من الأغاني والألحان الموسيقيّة.
- ممارسة بعض الألعاب، كتقسيم الأطفال إلى مجموعات لإقامة مسابقات في تقليد أصوات الحيوانات، والطيور والأشياء.
- إتاحة الفرصة قدر الإمكان لإلقاء الأناشيد.
- طرح بعض الكلمات من قبل المعلم، ومطالبة الأطفال باستحضار كلمة مشابهة لها في التنغيم.

7. تضمين برنامج الاستعداد تدريبات تساعد الأطفال على التّركيز والانتباه لما يكلف به الأطفال من أعمال جماعيّة أو فرديّة، وقدرته على تنفيذ هذه الأعمال، وقدرته على الربط بين الأفكار، وإدراك العلاقات.
8. احتواء البرنامج على ألوان من النّشاطات الحافزة للأطفال على الإقبال لتعلم القراءة، وتجعلهم يشعرون بالميل نحوها، والرغبة في أدائها.

ولعلّ خير هذه الأنشطة، ما يتمُّ من خلال سرد القصص، ومناقشتهم، وعرض الصّور، وتفسيرها، ولفت النّظر إلى ما تحت هذه الكلمات من رموز كتابيّة.

ومما يفيد في تنمية هذه الرغبة إعداد مكتبة تكون مقتنياتها من الكتب المصّورة، ووضعها في حجرة الصّف، على أن يترك للأطفال حريّة مشاهدتها.

الوحدة الثالثة

طرق تعليم القراءة

- الطريقة التركيبية
- الطريقة التحليلية

طرق تعليم القراءة

طرق تدريس القراءة:

1. الطريقة الجزئية، أو التركيبيّة، ويتفرع منها:

أ. الطريقة الهجائيّة:

مفهومها: هي الطريقة التي يبدأ الطفل فيها بتعلم الحروف الهجائيّة، وأسمائها، وأشكالها، وبالترتيب الذي هي عليه (ألف – باء – تاء – ثاء..... الخ) ولذلك سميت الطريقة الهجائية، ويسير المعلم في تدريسها على النحو الآتي:

1. ينطق المعلم الحرف المكتوب على اللوح أمام التلاميذ، ويقوم التلاميذ بالترديد وراءه ويكرر ذلك عدّة مرّات، وقد يكتب المعلم عدداً من الحروف حسب قدرة الأطفال يقرأها بالتسلسل، ويقوم الأطفال بترديدها خلفه (أ – ب – ت – ث..... الخ) عدّة مرّات، ثُمّ يسألهم عن أشكالها، ثم يقوم بعملية المخالفة بين مواقع الحروف ثُمّ يسأل عنها ليتأكد من معرفتهم بها.
2. يقوم المعلم بتدريب التّلاميذ على كتابتها حتّى يتقنوها.
3. ينتقل المعلم إلى مجموعة أخرى من الحروف وهكذا.... مع التركيز على أهميَّة الترتيب لهذه الحروف، وهو بهذه الطريقة يتبع الطريقة الجمعيّة عند القراءة، والأسلوب الفردي عند الكتابة.

4. لقد شاع في الماضي تدريب التلاميذ على معرفة الحروف بطريقة ما يعرف بطريقة الكتاتيب، حيث كان الشيخ يعلمهم بقوله: الألف: لا شيء عليها، والباء: نقطة من تحتها، والتاء: نقطتان فوقها، فإذا ما استوعب التلاميذ الحروف وأشكالها وأسماءها ينتقل الشيخ إلى تعليم الأطفال بعض أصوات الحروف كالفتحة ثم يبدأ في تكوين بعض الكلمات من الحروف التي تعلمها الطفل نحو: ميم فتحة مَ، دال فتحة دَ، حاء فتحة حَ، ويلفظها (مَدَحَ) وهكذا حتّى يتم الحروف جميعاً وفي خلال ذلك يزيد في تكوين بعض الكلمات ثُمّ ينتقل بتلاميذه إلى مرحلة الجمل وهكذا.

وأهم مزايا هذه الطريقة:

1. سهولتها: فهي سهلة على المعلم لأنّها تتم بالتدريج والانتقال في خطوات منطقيّة.
2. أنّها الطريقة المثلى التي يألفها أولياء الأمور، لأنّهم تعلموا بها، ولذلك فإنَّ هؤلاء لا يتحمسون لغيرها، ولا لأي تغيير عليها.
3. أنّها تمكن الطالب من السيطرة على الحروف الهجائيّة في ترتيبها ممّا يجعلهم قادرون على التعامل مستقبلاً مع المعجمات اللغويّة.
4. يتمكن الطفل بهذه الطريقة من تركيب كلمات مستقلة لأنّه يمتلك أسس بناء هذه الكلمات وهي الحروف.

ويؤخذ عليها جملة من العيوب أهمها:

1. أنّها تخالف الطريقة الطبيعيّة لتعليم الأطفال، إذ أنّها تبدأ من الجزء إلى الكلّ، ومن المجهول إلى المعلوم، بينما واقع تعلم الطفل عكس ذلك.
2. أنّ الطفل بها يتعلم الحروف دون أن يدرك وظيفتها.
3. أنّ صوت الحرف أصغر من اسمه، وفي ذلك عنت على المتعلم.
4. تعود هذه الطريقة الأطفال على القراءة البطيئة، لأنّها قائمة على التهجي حرفاً حرفاً، وعلى قراءة الجملة كلمة كلمة ويترتب على هذا عدم إدراك الجمل، والعبارات إدراكاً تاماً.
5. يتعلم الأطفال من خلال هذه الطريقة رموزاً لا معنى لها.
6. يستغرق الانتقال بالطفل من الحروف إلى الكلمات إلى الجمل وقتاً طويلاً.
7. لا تتيح هذه الطريقة للطفل التّصور البصريّ للشكل المكتوب.
8. ليس في هذه الطريقة مراعاة لنمو الطفل وقدراته.
9. تفرض هذه الطريقة كلمات معينة لأنّها تحتوي على حروف معينة قد تعلموها، وقد تكون هذه الكلمات صعبة الفهم عليهم.
10. تقيد هذه الطريقة حرّية الطّفل وتحدّ من انطلاقه في التحدث.
11. لا تقدر الطّفل على القراءة الصحيحة[1].

(1) د. عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ص 232 – 234.

ب. الطريقة الصوتيّة:

وهي الطريقة التي تبدأ مع الطفل بأصوات الحروف مباشرة بـدلاً مـن أسمائها، لذا فهي تختصر على الطفل مرحلة تعلم الحروف نفسـها، ويتبـع في تدريسها الخطوات الآتية:

1. يكتب المعلم الحرف الأول (أَ) أمام الطفل، أو يعرضه على بطاقة بخـطٍّ كبير واضح مع صورة لأرنب (مثلاً) ويقول، وهـو يشـير إلى الحـرف: ألف همزة وفتحة (أَ) والتلاميذ يرددون خلفه، ثُـمّ ينتقـل إلى الحـروف الأخرى، ويستطيع المعلم أن ينتقل إلى الحروف منفصلة ثُمّ مجتمعة كأن يقول د فتحة دَ، ر فتحة رَ، س فتحة سَ، ويقول دَرَسَ.

وهذه الطريقة تتيح للمتعلم أن يتعلم (364) صوتاً، ولا ينتقل المعلـم بتلاميذه في كثير من الأحيان إلى تكوين كلمات إلاّ بعد امتلاك الطفـل عـدداً كثيراً من الأصوات.

مزاياها:

مزايا هذه الطريقة هي مزايا الطريقة السَّابقة يضاف إليها:

1. أنّها تربط ربطاً مباشراً بين الصوت، والرمز المكتوب.
2. أنّها تدرب التلميذ على الأصوات المختلفة.
3. أنّها ضروريّة لا بدّ منها في تعلم القراءة.

عيوبها:

لها من العيوب ما في الطريقة الأبجديّة، إضافة إلى ما يأتي:

1. أنّ هذه الطريقة تصيب التلاميذ الذين يتعلمون بها بالاضطراب خاصة في الكلمات المتشابهة في أشكالها مثل (باب، ناب، غاب) لأنّها تعتمد على اختيار كلمات من ذوات الحرفين أو الثلاثة.
2. كثيرٌ من الطلاب يصعب عليه ربط الأصوات مع الكلمات، ثُمّ تعميمها على كلمات أخرى.
3. أنّها تترك عند الطفل عادات سيئة في النطق كمد الحروف زيادة عن المطلوب، أو عدم التفريق بين المد وغيره.

وبالرغم من أنَّ المربين بذلوا جهوداً كبيرة تلافي بعض ما أخذ على هاتين الطريقتين فاستخدموا المكعبات التي تعبر عن الحروف، والصُّور والرسوم، وطلبوا من الأطفال الكتابة على الرمل، واللعب بالصلصال إلاّ أن هذا لم يغير من حقيقة أنهما ثقيلتان على المتعلم.

ج. الطريقة المقطعيّة:

تعتمد هذه الطريقة على مقاطع الكلمات، وتجعل منها وحدات لتعليم القراءة للمبتدئين بدلاً من الحروف والأصوات ولذلك سميت بالطريقة المقطعيّة، وهي محاولة لتعليم الطفل القراءة عن طريق وحدات لغويّة أكبر من الحرف والصّوت، ولكنّها أقلّ من الكلمة.

ومن المعروف أنّ الكلمة العربيّة تتكون غالباً من مقطعين فأكثر والطفل بهذه الطريقة يتعلم عدداً من المقاطع ليؤلف بها كلمات ولهذا عدّت هذه الطريقة تركيبيّة أو جزئيّة.

ومن المعلوم أنّ الكلمات ذوات المقطع الواحد في العربية قليلة مثل (من – ما – في – لم – قُلْ – خذ – يد – أب – دم) وأن كثيراً منها يصعب تقديم صور موضحة لها، لذلك كانت الطريقة صعبة على الأطفال.

وفي العادة، فإنّ هذه الطريقة تبدأ بتدريب الأطفال على كتابة حروف العلّة مع نطقها وذلك عن طريق كلمات تتضمن هذه الحروف، وصور تمثل هذه الكلمات.

ويتكرر نطق المعلم لهذه الكلمات، ولأصوات الحروف الثلاثة، حتّى يتقنها الطفل، ويهدف استخدام حروف العلّة في البداية لكي تستخدم بعد ذلك حروف مدّ لتوضيح أصوات بقية الحروف الهجائيّة، ومن ثُمّ يمكن أن يتكون من الحرف الواحد ثلاثة مقاطع مثل (با – بو – بي) ونتيجة هذه المقاطع الحاصلة لكلّ حرف، تتاح الفرصة للطفل أن ينطق هذا الحرف أكثر وبدقة أكبر، وحتّى يثبت لدى التلاميذ صوت الحرف ونطقه بطريقة أدق يلجأ المعلم الماهر إلى تقديم مقاطع للتلاميذ ذات معنى مهم عندهم مثل (بابا – ماما – سوسو).

مزايا هذه الطريقة وعيوبها:

تعتبر هذه الطريقة أفضل من سابقتيها، بيد أنّها ما تزال بعيدة عن مفهوم القراءة المطلوبة فهي:

1. طريقة جزئيّة في منهجها، وأسلوبها.
2. أن المقاطع ذات المعنى في اللغة العربيّة قليلة، وبناء على هذا فإنّ المعلم مضطر لاختيار مقاطع لا تدلُّ على معانٍ مثل (نا – نو – ني).
3. هذه الطريقة ثقيلة على الطفل لأنّها تلقي عليه عبئاً لا يحتمله في الفترة الأولى من تعلمه القراءة، لأنّها تلزم أن يذكر مقاطع الكلمات، فإن لم يستطيع تذكرها لا يستطيع أن يفهم المقاطع الجديدة.
4. أنّ هم هذه الطريقة مركز على أجزاء الكلمة المفردة، وهي المقطع الذي في النهاية لا يؤدي معنى للطفل؛ فلذلك تبعث فيه السآمة والملل.

يضاف إلى هذه النقاط ما يؤخذ على الطرق السابقة من عيوب.

2. الطريقة الكليّة أو التحليليّة:

إنّ الطريقة الكليّة أو التحليليّة تعدُّ من الطرق الناجحة في تعلم القراءة وذلك:

أ. لأنّها تتضمن أكبر قدر من الوضوح في المعنى بالنسبة للطفل.

ب. لأنّها تتوافق مع عملية الإدراك التي يمرُّ بها الإنسان، فهو بطبيعته يبدأ بإدراك الأشكال بشكل كليّ، ولا يدرك أجزاءها أول مرّة (بناء على النظريّة الجشتالتيّة) ويسوغون هذه الطبيعة بأن الجزء نفسه لا قيمة له إلاّ بانتمائه بكلٍّ يرتبط به، فالحرف لا معنى له في نفسه، ولا دلالة له إلاّ في إطار الكلمة التي ينتمي إليها، والكلمة أيضاً قد تحمل معنى، ولكن معناها الدقيق لا يتضّح إلاّ مع ما وضعت له في الجملة، ولذلك كانت هذه الطريقة في تعليم القراءة أنسب لنمو المتعلم، وأقرب إلى طبيعته علاوة إلى شعور الطفل بأنّه يقرأ شيئاً ذا دلالة، فيتولد لديه الدافع الذاتي.

ولهذه الطريقة عدّة أشكال أهمها:

أ. طريقة الكلمة:

تسمّى هذه الطريقة أيضاً طريقة (أنظر وقل) حيث يبدأ التلميذ بتعلم القراءة بالكلمة لا بالحرف، ولا بالصوت، ولا بالمقطع، ومع أنّها تبدأ عن طريق تعلم الوحدات اللغويّة كالحرف، والصوت، والمقطع إلاّ أنّها أوسع منها، ولها معانٍ يفهمها الطفل، ففي هذه الطريقة يقوم كثير من المدرسين بتدريس طريقة الكلمة الكليّة من خلال استعمال الصور والبطاقات ويتبع في تدريسها ما يأتي:

1. ينطق المعلم الكلمة بصوت واضح مشيراً إليها، ويقوم التلاميذ بمحاكاته ناظرين إلى الكلمة بإمعان وتركيز، وفي الوقت نفسه، يؤكد المعلم العلاقة بين الصُّورة والكلمة.

2. يقوم المعلم في الاستغناء عن الصّور المرافقة لهذه الكلمات حتّى يصبح الطفل قادراً على التعرف إلى الكلمة وتمييزها دون الاستعانة بالصُّورة.
3. يقوم المعلم بتحليل الكلمة إلى حروفها حتّى يستطيع الطفل تمييز هذه الحروف.

مزاياها:

1. يبدأ الطفل فيها بما له دلالة، ومعنى عنده.
2. تتمشى مع طبيعة إدراك الطفل، لأنّ الكلمة ذاتها كل وليست جزءاً.
3. تزود الطفل بثروة لغويّة يمكن الإفادة منها.
4. هي أسرع في تعلمها من الطرق السابقة، لأنّها تخلق عند الطفل الدافعيّة والرغبة.
5. تربط هذه الطريقة بين اللفظ، والمعنى.

عيوبها:

1. لا تستند دائماً على أسس الإعداد في ما قبل مرحلة القراءة.
2. يدخل فيها عنصر التخمين بشكل أكبر.
3. قد لا يكون الطِّفل دقيقاً في إدراكه كما يحب المعلم، وعلى هذا تكون الطريقة بمثابة (انظر وخمن) بدلاً من (انظر وقل).
4. تجعل الطفل يخلط بين أشكال الكلمات المتقاربة نحو (قال – فال – مال – نال) لأنها تعقد على شكل الكلمة.
5. قد يعجز الطفل عن قراءة الكلمات الغريبة، أو غير المألوفة.

6. ينتاب هذه الطريقة العجز الواضح في القدرة على التحصيل، لأنّ التلاميذ لا يدرَّبون على العناصر في الكلمة، بل ربما يجهلون هذه الحروف، وأصواتها.

ب. طريقة الجملة:

ظهرت هذه الطريقة نتيجة المآخذ التي وجهت إلى طريقة الكلمة، وتُعَدُّ الجملة في هذه الطريقة الوحدة التي يتم بها تعلم القراءة، وتقوم على الأسس التالية:

1. إعداد جمل قصيرة من قبل المعلم مما يألفه الطالب، وكتابتها على اللوح أو على بطاقات، وقد تكون الجمل من أفواه التلاميذ.
2. ينظر التلاميذ إلى الجملة بانتباه وتركيز، ودقّة.
3. ينطق التلاميذ الجملة ويرددها الأطفال وراءه جماعات، وفرادى مرات عديدة ثُمّ يعرض جملة أخرى تشترك مع الأولى في بعض الكلمات من حيث المعنى، والشكل، ويتبع فيها ما فعله في الأولى.
4. بعد عدّة جمل يبدأ المعلم بتحليل الجمل، ويختار منها الكلمات المتشابهة لتحليل الحروف، ويجدر بالمعلم هنا ألاّ يتعجل عملية التحليل، وألا يبطئ فيها.

مزاياها:

1. تقدم هذه الطريقة للتلاميذ شيئاً ذا معنى.

2. تستند هذه الطرية على استغلال خبرات التلاميذ، واستخدام الكلمات التي تشيع في حياتهم اليوميّة.
3. تقوم هذه الطريقة على أساس نفسي، فهي تبدأ بالكليات دون التركيز على الجزئيات.
4. يقلُّ الحدس، والتخمين فيها عمّا نلاحظه في طريقة الكلمة.
5. يشعر التلاميذ بأنّهم بدأوا يتعلمون القراءة، لأنّهم يقرأون جملاً وعبارات وفي هذا دافع لهم.
6. يمكن أن يتم التعلم بهذه الطريقة عن طريق الكتاب، أو البطاقات.
7. لا تهمل هذه الطريقة التركيز على الكلمات، ولا على إتقان الحروف والكلمات.
8. تعمل هذه الطريقة على انطلاق الطفل في تحدثه، وتعبيره في لغته الشفويّة والكتابيّة.

عيوبها:

1. قد يهمل المعلم عملية التحليل إلى الكلمات والحروف، وفي هذا إهمال لتكوين مهارة أساسيّة تعين الطفل على قراءة كلمات جديدة.
2. قد تُعرض الجمل، وتقرأ أمام التلاميذ بطريقة آلية، وبالتالي إذا انتقل الطفل إلى جمل أخرى فيها كلمات من الجمل التي قرأها من قبل، ولا يحسن التعرف إليها.
3. تحتاج هذه الطريقة إلى الكثير من الوسائل التعليميّة المعينة.
4. تحتاج هذه الطريقة إلى معلم حاذق ماهر مدرب، ولذلك فإنّ المعلم يجب أن يُعدّ إعداداً صحيحاً كي يُعلم بهذه الطريقة.

3. الطريقة التوليفيّة أو التوفيقيّة (التحليليّة – التركيبيّة):

إنّ الاتجاه الحديث في تعلم القراءة يسعى إلى الجمع بين أكثر من طريقة من الطرق التي ذكرناها، بمعنى أن يؤخذ من كلّ طريقة مزاياها وتترك مساوئها قدر الإمكان، لذلك ارتأى المختصون ضرورة الإفادة من كلّ طريقة سواء كانت كليّة أم جزئيّة، ومن ثمّ تبلورت فكرة الطريقة المتبعة حالياً في التدريس، وهي الطريقة المزدوجة، أو التركيبيّة التحليليّة التي من أهم عناصرها ما يأتي:

1. أنّها تقدم لهم جملاً سهلة تشترك فيها بعض الكلمات، وبهذا ينتفعون بطريقة الجملة.
2. أنّها تقدم للأطفال وحدات معنويّة كاملة للقراءة، وهي الكلمات ذات المعنى وبهذا ينتفع الأطفال بمزايا طريقة الكلمة.
3. أنها معينة بتحليل الكلمات صوتياً للتعرف إلى أصوات الحروف، وربطها برموزها وبهذا تستفيد من الطريقة الصوتيّة.
4. أنّها تعني في إحدى مراحلها بمعرفة الحروف الهجائيّة رسماً واسماً، وبهذا تنتفع بمزايا الطريقة الأبجديّة.
5. أن هذه الطريقة تخلصت من العيوب التي لحقت بالطرق السابقة.

ومما يزيد من صلاحية هذه الطريقة، ونجاحها أنّها تبدأ بالكلمات القصيرة المستخدمة في حياة الأطفال، وأنّها تراعي كثيراً استخدام الصُّور الملونة، والنماذج والحروف الخشبيّة، وغيرها من الوسائل مما يوفر لهذه الطريقة عنصر التشويق.

وتقوم هذه الطريقة على عدّة أسس نفسيّة، ولغويّة أهمها:

1. إدراك الأشياء جملة أسبق من إدراكها مجزأة.
2. الجملة هي وحدة المعنى، وأن الكلمة هي الوحدة المعنويّة الصغرى.
3. القراءة عمليّة التقاط بصريّ للرموز الكتابيّة، وليست تخميناً أو حدساً فمعرفة الحروف أساس مهم في هذه العمليّة.
4. تفيد التجارب أن الوقت المستغرق في الالتقاط البصري للحرف هو الوقت نفسه المستغرق في التقاط الكلمة كلّها[1].

(1) د. عبد الفتاح البجة، أصول تدريس العربيّة بين النظريّة والممارسة، ط1، دار الفكر 1420 هـ/ 2000م، عمان/ الأردن، ص 341 – 349.

الوحدة الرابعة

الكتـــابة

الكتابة

- المتطلبات السَّابقة لتعلم الكتابة

يمكن تحديد العوامل التي تسبق تعلم الكتابة بما يلي:

أولا: تنمية العضلات الصُّغرى:

من الركائز الأساسيّة في تعلم الطّفل مبادئ الكتابة وتقدمه، وقدرته على التّحكم في أطرافه والسَّيطرة على عضلاته، للقيام بحركات هادفة تتجه نحو توفير الجهد في الحركات الخاصة بالأداء، بالإضافة إلى التّوافق الحركيّ والتَّحكم في العضلات الدقيقة والصغيرة في اليد والأصابع، وبذلك يستطيع الطفل اكتساب الآليات المطلوبة لإعداده لتعلم الكتابة.

إنّ الكتابة تتطلب من الطّفل فصل آليات حركاته الكليّة عن بعضها (الجسميّة واليدويّة والتّمييز بينها لتنظيمها في تنظيم مترابط تنتفي معه الحركات العفويّة أثناء كتابته) كإخراج لسانه عند الكتابة، أو الوقوف عن الكتابة [1].

وضمن هذا المجال تقدم التربيّة الجسميّة تمرينات بدنيّة للأطفال تساعدهم على اكتساب التوازن المطلوب، بالإضافة إلى التّرابط الحركيّ الذي يدعم اكتسابهم للمهارات المختلفة الخاصة بالكتابة، بالإضافة إلى الآليات الخاصة بالتّوافق الحركيّ للجسم يتطلب تعلم الطّفل الكتابة،

[1] إعداد الطفل لتعلم الكتابة د. عواطف إبراهيم ص 35.

اكتساب مهارات خاصة في مسك الأداة التي يستخدمها في الكتابة مثل خفّة حركة يده، وانسيابها على الورق، مع مرونة أصابعه في تشكيل حروف الكتابة، ولهذا ينبغي على المربي أن يميز بين نوعين من الآليات الحركية اليدويّة الخاصة بتعليم الطّفل القراءة والكتابة وهي:

أ- آليات خاصة باستخدام أدوات الكتابة والرَّسم.

ب- آليات خاصة بتشكيل حروف الكتابة.

* والآليات الخاصة باستخدام أدوات الكتابة ترتبط بنوعيّة الأداة المستخدمة في الكتابة وبطريقة مسك الطّفل للأداة المستعملة بالإضافة إلى المساحة المخصَّصة للكتابة، فالطباشير أو القلم يتطلب كلّ منهما الضَّغط عليه للكتابة، أمَّا الفرشاة تتطلب عمليتي الضَّغط والسَّحب، بينما الكتابة بالسن المعدني لا يتطلب غير الضَّغط فقط، وبذلك تكون الفرشاة أكثر الأدوات صعوبة في استخدامها لإعداد الطَّفل لتعلم الكتابة.

أمّا دور المعلمة فهو التقليل من تشنج يد الطّفل على القلم أو الفرشاة أثناء الرَّسم أو أثناء تدريبه على مبادئ الكتابة بتمرينات متنوعة.

ومن هذه التّمرينات:

1. غمس يد الطفل في الماء وفردها ونثر المياه منها بالتّحريك المستمر لبضع ثوان.

2. التقاط حبات الرمال بين (الإبهام والسَّبابة) أو بين (الإبهام والوسطى) أو بين (الإبهام والوسطى والسَّبابة) لوضعها في كيس من القماش لعمل وسادة من الرمل.
3. تقطيع ورق الجرائد لحشو دميّة من القماش.
4. تثبيت مشابك الغسيل على الملابس المنشورة على الحبل.
5. تدريب الطّفل على الضَّغط بأصابعه على المنضدة، وكأنّه يلعب على البيانو.

جميع هذه التّمرينات في جملتها تكسب العضلات الدقيقة لأصابع يد الطّفل المرونة المطلوبة للكتابة.

*** التَّدريبات الخاصة بتشكيل حروف الكتابة:**

ينبغي تحليل الحركات المتباينة التي تسهم فيها، والعمل على تنميتها عن طريق تمرينات نوعية هادفة تعدّه بطريقة غير مباشرة للكتابة، مثل تعلم نقل الحروف، تعلم دقّة التَّقليد في تشكيل الحروف، اتساق الحروف والكلمات بعضها مع بعض، مع مراعاة المسافات وحجم الحروف ومراعاة الكتابة على السَّطور المحدَّدة.

وهناك بعض التَّدريبات التي تساعد على تحرر حركات الأصابع عن بعضها البعض مثل: طلب المعلمة من الأطفال تطبيق حركات التَّمرين التّالي باليمنى ثمّ اليسرى ثم بهما معاً:

* ثني الأصابع حتّى تأخذ وضع مخالب القطّة وهي تنقضُّ على فريستها.

* لف المنديل والضّغط عليه بشدة في راحة اليد.

* قفل قبضة اليد مع إظهار الإبهام منها فقط.

* قفل قبضة اليد مع إخفاء الإبهام داخلها.

* وضع الأصابع على المنضدة ثمّ رفع كلّ منهما على التّوالي.

* التّظاهر بالعزف على البيانو بتحريك الأصابع على التّوالي.

كلُّ هذه التّدريبات تساعد الطّفل السّيطرة على عضلاته للقيام بحركات هادفة تتجه نحو توفير الجهد في الحركات الخاصة، بالأداء وتعتبر من الركائز الأساسيّة في تعلم الطّفل مبادئ الكتابة.

ثانيا: تنمية التّآزر البصريّ واليدويّ:

إنّ للبصر دوراً هاماً في تعلم الإنسان، فهو الحاسة الأقوى، والنفاذة نحو المثيرات ومن خلالها يستطيع الفرد أن يكتسب معظم مواد التّعلم، وعملية الكتابة ما هي إلاّ عنصر من عناصر التّعلم، لذا فإنّ حاسة البصر تلعب دوراً هاماً في كتابة الطفل، فعن طريقها يتعلم الأطفال الأحرف، والكلمات والجمل، والأشكال على اختلاف أنواعها، وعن طريقها يتعلم الفرد دراسة الأوضاع العامّة للإنسان، والاتجاهات المكانيّة، وعن طريقها يتصل الفرد بالبيئة المحيطة ويكون قادرا على الاحتكاك الفعال.

أمَّا عن دور المعلم في تنمية التّآزر البصريّ واليدويّ، فإنّه يستطيع تدريب تلاميذه بتحريك الأصابع على الأحرف البارزة وتتبع الحركات، أو تتبعها على الأحرف المحفورة على قطع الخشب أو المعدن، حتّى يتعلم الطّفل كيفية الكتابة الصَّحيحة، كما يمكن للمعلم أن يشجع التَّلاميذ على الكتابة بواسطة الأيدي على التراب أو الرمل أو على السّبورة وغير ذلك.

ثالثا: تنمية الدافعيّة:

كثيراً ما يتساءل الآباء والمعلمون عن أسباب اختلاف الطُّلاب في اندفاعهم نحو أيّ نشاط مدرسيّ وخاصة النَّشاط الكتابيٍّ، فالبعض يقدم على النَّشاط الكتابيٍّ بحماس كبير جداً، في حين يرفضها البعض الآخر، أو يتقبلها بشيء من الفتور أو الامتعاض وقد يستغرق أحد الطلبة في نشاط كتابيٍّ لمدة ساعات طويلة مع دافعيٍّة مرتفعة لممارسة العمل، بينما لا يستطيع طالب آخر أن يثابر في هذا النَّشاط إلاّ لفترة قصيرة جداً.

إنَّ هذه التساؤلات ترتبط بمفهوم الدافعيّة (Motivation) الذي يعتبره الباحثون في التربيّة وعلم النفس أحد العوامل المسؤولة عن اختلاف الطَّلبة، من حيث مستويات النَّشاط التي يظهرونها حيال الكتابة أو القراءة، وتتبدى أهميّة الدّافعيّة في الكتابة من الوجهة التّربويّة من حيث كونها هدفا تربويّاً في ذاتها، فاستثارة دافعيّة المتعلم معناها:

توجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم، تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات كتابيّة، خارج نطاق العمل المدرسيٍّ وفي حياتهم المستقبليّة، كذلك

تزيد من قدرة الطّالب على التّحصيل والإنجاز لأنّ دافعيّة المتعلم لها علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات مقرّرات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعّال.

ومن الوسائل التي تسهل على المعلم، استقطاب الدّافعيّة وإثارتها نحو الكتابة: إثارة حب الاستطلاع عند هؤلاء المتعلمين، والذي يظهر في التّركيز وإمعان النّظر في الشّيء المكتوب، ثُمَّ ربط نشاطه الكتابي بقصة أو بحدث مشوق أو مثير، أو ينطوي على وصف لشيء غير مألوف لحياة الطّفل، ومن المستحسن أن تكون النّشاطات الكتابيّة الأوليّة على علاقة وثيقة بالمادة الدراسية موضوع الاهتمام، ومناسبة لخصائص الطّلاب ذات العلاقة بالقدرات، ومستويات النُّمو، مع الأخذ بعين الاعتبار التّعزيز المستمر على النشاط الكتابي، وعدم إقرانه بأية نتائج عقابيّة مثل الطّلب من المتعلم أن يكتب وقت مشاهدته لبرنامج للأطفال، أو إجبار الطّفل على ممارسة الكتابة أثناء اللعب، هذا بالتالي يؤدي إلى نتائج سلبيّة لدى المتعلم وتصبح الكتابة لدى الطالب وكأنها أسلوب عقاب له، لذلك يتجنبها ويكوّن اتجاها سلبيا نحوها.

وأخيراً لا يخلو تعلم الكتابة من أسلوب التّقويم، مثل إمساك الأقلام بشكل صحيح، وعدم الضّغط بشكل كبير على رأس القلم، والتّقيد بالكتابة حسب الاتجاه المعرفيّ للغة، وكذلك الجلسة الصّحيحة في الكتابة، كلّ ذلك ينمي دافعيّة الطّفل للكتابة.

رابعا: فهم تشكيلات الحروف والخطوط:

من المعروف أنَّ اللغة العربيّة تمتلك سمات وخصائص تميزها عن غيرها من اللغات، ومن ذلك تشابه كثير من الحروف العربيّة في رسمها بشكل متقارب كحروف:

ب	ت	ث	ص	ض
ج	ح	خ	ط	ظ
د	ذ		ع	غ
ر	ز	و	ف	ق
س	ش		ك	ل

* لذا فقد استعمل العرب النقط للتمييز بين الحروف المتشابهة، لهذا تنقسم حروف اللغة العربيّة إلى قسمين: أحدهما منقوط والآخر غير منقوط.

وكانت العناية بالقرآن الكريم وصيانته من اللحن، هي التي دعت العلماء في الصّدر الأول للإسلام إلى البحث عن طريقة تمنع من يتلو النّص القرآنيّ، من الوقوع في اللحن، بسبب خلوه من رموز الحركات، وتنسب الروايات الإسلاميّة إلى أبي الأسود الدؤلي، أنّه كان أول من فكر في وضع

رموز للحركات، يضبط بها الرمز القرآني، الذي كان يخلو من هذه الرموز[1].

ومن سمات اللغة العربيّة أيضاً أنَّ الحركات وحروف العلَّة، مثلها مثل بقية الحروف جميعا، ينطق كلٌّ منها بصورة واحدة دائما[2].

كذلك فإنّ من سمات اللغة العربيّة (الشّكل) واستعمال الفتحة والكسرة والضّمة والسُّكون لضبط الحروف والكلمات وفقاً لقواعد اللغة[3].

وخلاصة القول أنّ اللغة العربيّة قد بلغت الغاية في حسن استخدام الحروف وتقسيمها إلى قسمين: أحدهما لتنويع أصول المعاني وهي الحروف الصّامتة وثانيهما لتنويع المعنى الواحد على حسب أحواله وملابساته للفاعل، والمفعول به، والصِّفة، وللماضي، والمستقبل وهذه هي حروف المد الطَّويلة والقصيرة (الحركات) يضاف إليها أحياناً بعض الحروف وهي الـ (س. ت. ل. ن. م. هـ) فاختلاف الحركة مع الاتفاق في الحروف الأصليّة يؤدي إلى اختلاف جزئي في المعنى.

(1)د. رمضان عبد التواب، فصول في فقه اللغة، مكتبة الخانجي ط2 القاهرة صفحة 400

(2)د. سميح أبو مغلي، في اللغة، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، 2005 صفحة 63

(3)محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية، دار الفكر، دمشق، 1981 ص 180

فاختلاف الحركة مع الاتفاق في الحروف الأصليّة يؤدي إلى اختلاف جزئي في المعنى وذلك كالاختلاف بين المبني للمعلوم والمبني للمجهول من الأفعال كرفع ورُفع[1].

ومن هنا فقد كان لهذه السِّمات أثرها على عمليات الكتابة للأطفال، فالحرف العربي يتخذ أشكالاً مختلفة في الكتابة، وذلك تبعاً لموقعه من الكلمة ولاتصاله ببقية الحروف وقد أدّى هذا إلى وجود بعض الصُّعوبات يمكن إجمالها فيما يأتي:

1. تعدد صور الحروف وتنوعها، فلكل حرف سورة خاصة في أول الكلمة، وفي آخرها، ومثال ذلك العين في أول الكلمة ترسم هكذا (عـ) في وسطها ترسم (ـعـ) وفي آخرها ترسم (ع).
2. تعدد أشكال بعض الحروف بعض الحروف في الهجائية العربية، فالكاف – مثل – لها ثلاثة أشكال: ك. كـ. ـكـ. والهاء لها أربعة أشكال (ه، ـهـ، هـ، جهة).
3. التنوين وهو صوت ينطق، ولا يرسم في الكلمة، بل يرسم فتحتين بعدها ألف، فيما عدا التاء المربوطة، أو يرسم ضمتين، أو كسرتين، في حين أن لفظه (فتحة ونون) وضمه ونون، وكسرة ونون. كما نلاحظ أن تنوين الفتح يبدل ألفاً في الوقف.

---

(1) د. سميح ابو مغلي.

4. الحروف التي تكتب ولا تلفظ مثل الألف بعد واو الجماعة، والواو في (أولئك) والواو في "عمرو" وأل الشمسية، وحروف المد قبل همزة الوصل كما في (يدعو الداعي إلى الخير).
5. الحروف التي تلفظ ولا تكتب كما في الشدة، والتنوين، في مثل كلمة (سداً) فالنون تلفظ ولا تكتب، وكذلك ما يلفظ ولا يكتب مثل الألف في الكلمات: (هذا، وأؤلئك، والله) والضمير المتصل للمفرد الغائب وهو الهاء فإن حركته تحدد نقطة، فتلفظ واواً إذا كانت ضمة، كما في (معه) وهي تنطق مشبعة (معهو) واللام في "الذي" و "التي" و "الذين".

وهذه الصعوبات القرائية والكتابية يعتبر إدراكها جزءً من المهارات الأساسية التي ينبغي أن يتناولها أي منهاج[1].

وتتضمن الهجائيّة العربيّة ثمانية وعشرين حرفا من بينها اثنان وعشرون حرفاً تتصل مع ما بعدها ولهذا فإنّ لكلّ منها أربعة أشكال رئيسّية في الكتابة كما المحنا من قبل.

وقد تبين للمربين أنّ الأطفال في المرحلة الابتدائيّة الدنيا أحوج ما يكونون إلى مزيد من التّدريب على التّنوين والوصل، والحروف الشمسية، كما أنّ بعض الأطفال يكونون بحاجة إلى مزيد من التّدريب على الشدّة والمدّة، والصعوبة التي يلقاها الأطفال في إتقان مهارة قراءة التنوين

(1) محمد صالح سمك، فن التدريس، مكتبة الأنجلو، القاهرة، 1979، صفحة 255-256.

والوصل والحروف الشّمسيّة، والشّدّة متأتية من أنّ هـذه الأمـور الأساسيّة في الكلام العربـيّ أصـوات تقـرأ ولا تكتـب، كمـا في النـون الـتي في آخـر التنوين، والحروف المدغمة في الشـدة، أو حـروف تكتـب ولا تقـرأ كمـا في الوصل والحروف الشّمسيّة، وليس هذا بالأمر اليسير على الطّفـل الصّـغير المبتدئ ولا يمكن تذليله إلا بكثرة التّدريب والتكرار(1).

*** التهيئة للكتابة:**

من الضروري أن نعمل على تهيئة الطّفل للكتابة، لأنّه لا يكون قـادراً بعد على تحريك عضلات يديه الصّغيرة وفق ما تتطلبه مهارة الكتابة، ولهذا فلابدّ من تهيئتـه فيزيولوجيـاً ليكـون قـادراً علـى أن يمسـك القلـم بـثلاث أصابع من يده، وأن يسيطر عليها ليرسم بهـا أشـكال الحـروف والكلمـات المطلوبة، ولابدّ من تهيئته أيضاً من الناحية النّفسيّة ليشعر أنّ الكتابـة عمـل مفيد، وممتع وضروري.

وقد بلغ عدد الحصص التي خصّصها المنهاج الأردنيّ للتهيئـة الكتابيّـة في الصّف الأول الأساسيّ خمس حصّص ينفذ فيهـا اثنـا عشـر تـدريباً مـن التّدريبات العمليّة للتهيئة الكتابيّة وفقا لما يلي:

- تدريب التّلاميذ على الجلسـة الصّـحية، وعلـى إمسـاك القلـم، وتقليـب صفحات الدفتر.

---

(1) أمين فارس ملحس، بحث تقدم به لدورة تدريب معلمي الوكالة ونشره على الآلة الكاتبـة معهـد التربيـة بيروت الأترووار يونسكو عام 1964.

- تدريب التَّلاميذ على الإمساك بالقلم بين الإبهام والسبابة، وإسناده بالوسطى.

- تدريب التَّلاميذ على فتح الدفتر، وتقليب صفحاته من زاوية الورقة اليسرى من الأسفل وتجنب بل الأصابع باللعاب، وأن يتم تقليب الأوراق برفق[1].

كذلك فإنَّ من المهم أن يدرك أنّه في بدء تعلم الطّفل تكون تخطيطاته ذات طبيعة وظيفية مرتبطة بدينامية الطّفل ذاته: إذ يبدأ الطّفل في تمثيل الأشكال الخارجيّة المفروضة عليه، وبالتدريج يدمجها في تخطيطاته التلقائية، ثُمَّ يتجاوز الطّفل عاداته الأوليّة الأساسيّة، ويستبدل آلياته الفطريّة بالآليات المكتسبة التي يتطلبها تعلم الكتابة[2].

*** اختيار اليد المفضلة للكتابة عند الطفل:**

تشير الدراسات النّفسيّة التي أجريت في هذا المجال إلى أنّه كلما كانت استخدامات الطفل لكلتا يديه متوافقة ومتجانسة، كلما كانت الظُّروف مواتية لتعلم الطِّفل الكتابة.

ومن الملاحظ أن الأطفال يفضلون استعمال إحدى اليدين على الأخرى، مع العلم بأنْ غالبية الأفراد يستعملون اليد اليمنى في الكتابة، ونسبة بسيطة تقارب 15٪ فقط، يستخدمون اليد اليسرى، ويبدو الطّفل

(1) أحمد عبد السميع ورفاقه، دليل المعلم لتعلم اللغة العربية للأول الابتدائي قسم المناهج عمان 1979 صفحة 9.
(2) د. عواطف إبراهيم محمد، إعداد الطفل لتعلم الكتابة، دار النهضة العربية، القاهرة، ط 2، 1982 صفحة 47.

الأيسر شاذا وإنَّ هذه الظَّاهرة – أي استخدام اليد اليسرى – ترتبط أساسا بسيطرة النِّصف الأيمن من المخ، وعلى العموم فإنَّ الطِّفل الذي يفضل استخدام اليد اليسرى، هو بالتالي يستخدم النِّصف الأيسر من الجسم، لذا فإنه عندما يلاحظ الوالدان والمربون أنَّ غالبية النَّاس تستخدم اليد اليمنى، فإنهم يقلقون على استخدام الطفل لليد اليسرى لطفلهم، وقد يجبرانه على استخدام اليد اليمنى، وهذا قد يؤدي إلى اضطرابات عصبيِّة ونفسيِّة لا لزوم لها.

وعلى هذا الأساس فإنَّ علماء النَّفس والتَّربيِّة ينصحون جميع المربين بعدم التَّسرع في الحكم على الاتجاه السَّائد نحو نمو الطِّفل، وإرجاء ذلك إلى السَّنة الأخيرة من مرحلة الحضانة، على أن يتركوا للطِّفل حرية تفضيل أي يديه يستخدم، وأن ييسروا له الملاءمات الآليْة التي يتطلبها وضع الورقة والقلم عند الكتابة.

*** مراحل تعلم الكتابة:**

من الأخطاء الشَّائعة في المجتمع هو اعتبار الكتابة مجرد نشاط يهدف إلى عملية النسخ التي يقوم بها الطِّفل، مع أنَّ الواقع غير ذلك.

فالكتابة ليست مجرد رسوم فحسب، بل هي أيضا رموز تكوِّن جملاً وكلمات ذات معنى وظيفي، ولا يجوز أن تنفصل الكتابة عن وظيفتها التي تتلخص تحويل الكلام المنطوق إلى حروف وكلمات وجمل، وتعلم الطَّفل الكتابة تظهر من خلال نسخ الحروف التي أمامه، أو نسخ ما يملي عليه من

كلمات، أو عندما يكتب تلقائيّاً كلمات أو جملاً، يعبر عن نفسه ونشاطاته واحتياجاته المختلفة.

من الملاحظ أنّ تعلم الكتابة عند الإنسان لا تتم دفعة واحدة، وإنما تمر عبر مراحل معينة، حسب التّطور المعرفيّ لدى الفرد، والمستوى العمريّ (النضج) لديه، وهذه المراحل هي:

1- الكتابة على ورق غير مسطر: مرحلة الشخبطة

(الكتابة على ورق غير مسطر)

المرحلة الأولى لتعلم الكتابة عند الطّفل مرحلة أساسيّة من حيث القيام ببذل المجهود لهذه العمليّة، وتتطلب هذه المرحلة من الطّفل القيام بحركات متوافقة إلى حد ما مع تحكم الطّفل البصريّ والحركيّ لضبط تشكيل الحروف المطلوبة، وأنّ عدم استطاعة الطّفل التّحكم بمسك القلم بشكل صحيح، ما بين (الإبهام والسبابة) يؤخر عملية تحرك القلم بشكل صحيح، والوضع العادي للطّفل في هذه المرحلة هو مسك القلم ما بين راحة اليد، والضّغط على رأس القلم، هذا مما يجعل الكتابة تشبه الشّخبطة، وتكثر عادة على الأبواب والجدران والألواح بواسطة الأقلام والطباشير أو الملونات الأخرى وتكون الشخبطة عادة ما بين العام الأول والعام الثّالث من عمر الطّفل، وهي المرحلة التّصويريّة التي يرغب الطّفل أن يعبر عن الصّور العقلية التي اختزنها بواسطة الخبرة الحسيّة الحركيّة في السّابق إلى واقع جديد، وبصورة جديدة ويأتي دور الأسرة والروضة هنا في توفير

أدوات الكتابة من أوراق رسم غير مسطرة وأقلام تلوين، وتمثيل إمساك القلم أمامه بطريقة صحيحة ويلاحظ هنا أن خطّه سيكون بشكل مائل.

2- مرحلة العمر من 3-4 سنوات:

(الرسم بالألوان الشّمعيّة على ورق غير مسطر)

المرحلة الأخرى في تعلم الكتابة هي مرحلة النشاط التّخطيط التّلقائيّ ليصل بالتالي إلى نشاط منظم، وفي هذه المرحلة، يعبر الطّفل عن غبطته وسروره بحركة يده التي تنساب على الورق بحرية تامة، فتحدث آثارا على الصّحيفة البيضاء دون هدف مسبق للتعبير عن شيء، ولكن وإن كانت دون هدف مسبق، إلاّ أنّها تحمل في معانيها، معنيين رئيسيين هي [1]:

- الأول: رغبة الطفل في نقل خبر ما للآخرين.

- الثاني: بداية ظهور التّعبير الرمزيّ لدى الصغير.

وعندما يطلب من الطّفل إعادة كتابة أيّ خطّ أو جزء من نموذج يراه أمامه ضمن شروط معينة – وبأطوال معينة وبمساحات تحكمه فيها المربية أو المربي، وأنّه في هذه المرحلة لا يترك للطفل حرية المبادرة، ثُمّ تقوم المربية أو المربي بتقويم هذه الخطوط الأولية وتصحيحها من حيث المكان المناسب، والأطوال والاستقامة، حتّى تأخذ هذه التّخطيطات أشكال الكتابة الصّحيحة المتعارف عليها، وبلغة أخرى تتضح الخطوط التي تميز

(1) إعداد الطفل لتعلم الكتابة في الحضانة والرياض د. عواطف إبراهيم ص 12.

التّعبير الكتابيّ عن خطوط الرّسم التّعبيريّ للأطفال عند بلوغهم سن الرابعة من عمرهم تقريبا.

ولكن بقي أن نقول أن الطّفل في هذه المرحلة من حياته، يكتب ويرسم حسب قيمة الشّيء المراد رسمه أو الكتابة فيه، فعندما يطلب من طفل الروضة ذي الأربع سنوات أن يرسم لك نفسه في الروضة مع المعلمة وهي جالسة في مواجهة الأطفال فإنك تجد الطّفل يرسم لك حجم المعلمة بحجم كبير يكاد يكون أكبر من حجم الفناء وجميع الأطفال، مثل هذه المبالغة في الرسم أو الكتابة (زيادة أو نقصانا) هي تعبير بشكل أو بآخر عن قيمة الشّيء الذي يبالغ الطّفل في إظهاره، وقيمة الشّيء هو ما يعنيه الشّيء بالنسبة للطّفل، وليس لما هو عليه في واقع الآخر[1].

ويرى فالون ورفاقه (لليان لوركا) بأنّ النشاط التّخطيطيّ للطّفل في هذه المرحلة يعتبر محصلة روابط وظيفيّة متداخلة مع بعضها البعض وتشتمل على ثلاثة مستويات هي:

أ- المستوى الحركيّ:

يوصف المستوى الحركيّ للطّفل بنشاط تخطيطيّ غير مقيد، مع تطابق تخطيطات كلتا يديه بالنسبة لمجال تطابق جسمه، كما يقع مجال تطابق جسمه على الفراغ المخصص للكتابة، إذ يضع الطفل يديه تلقائيا عند التخطيط على المحور السّاقط من مجال تطابق الجسم فتتجه في البداية تخطيطات اليد

(1) د. محمد عماد الدين إسماعيل'الأطفال مرآة المجتمع' ص 228.

اليسرى نحو اليسار، وتخطيطات اليمنى نحو اليمين، أما التّخطيطات الجانبية فتكون أمّا أفقيّة أو رأسيّة تليها خطوط دائريّة أو حركات جانبيّة غير مخطط لها مثل الحركات المتقاطعة التي تحدث لأجل الصدفة.

أمّا الكشف عن النّضج الحركيّ الذي يصحب ظهور التّخطيطات للطّفل، فتبين من خلال حركة يد الطّفل المتجه نحو جسمه، سواء من اليمين أو اليسار، معطية بذلك الاتجاه العام للتّخطيطات، كما تبين كذلك من ابتعاد اليد عن الجسم، ودوران اليد في اتجاه سالب يمينا أو يسارا، كذلك من الدلالات على النُّضج الحركيّ، هو نضج العضلات المسؤولة عن ثني أصابع الإبهام، حيث يتمّ بواسطة هذا النُّضج الإحساس بالحركة أو ضبط الخط، ومتابعة سير الكتابة بواسطة البعد مع حركة اليد.

ب- المستوى الإدراكيّ:

يتسم المستوى الإدراكي للطفل بتخطيطات لا تتقيد أساسا بالفراغ المعدّ للكتابة، فبعد أن كانت حركات العين تتبع حركة اليد فإنّها تصبح تسبقها وتوجهها ويكون التقيد بالتّخطيطات من عدّة مستويات منها البسيط، المزدوج والتّقيد المهتدي بعلامات خارجية للتّخطيطات المنسوخة.

ج- المستوى التّصوريّ:

يعتبر علماء النّفس أمثال فالون، لوركا، أن التّعبير الخطيّ للطّفل هو إسقاط لحيز ذراع الطّفل على الفراغ المعدّ لتخطيط رموز الكتابة، ومن

الضَّروري جدا في هذه المرحلة متابعة الطّفل وملاحظة تخطيطاته التَّلقائيّة والعمل على تعزيزها وتعديلها حتّى تأخذ أشكالها الصَّحيحة.

فالطّفل في سن الرابعة يبدأ بمحاولات للنسخ ورسم الكلمات، وهذا الرَّسم الحرفيّ للكلمات لترتيب أوضاع الحروف المكونة للكلمة، حيث يرتكز ذلك الإدراك على تفهم الطفل لعلاقات الحوار والتَّتابع والاتصال والانفعال، وكيفية الخلط بين معاني الألفاظ مثل (خرج، وحرج) وبين (لحم، حمل) الخلاصة بالنسبة لهذه المرحلة هي أنّ الطّفل يتحول من الشخبطة إلى محاولة الرسم بألوان شمعيّة على ورق غير مسطر؛ لأنه لا يلتزم بالخطوط[1].

3- مرحلة العمر من 4-5 سنوات (النقل عن الأمشق)

(الكتابة بالألوان) ومن اسمها يظهر لنا أن الطفل سيبدأ في التحول من الرسم إلى الكتابة، والطفل في هذه المرحلة يقوم بنسخ نموذج لكلمة مكتوبة على مسافة بعيدة نوعا ما عنه (كلمة مكتوبة على السبورة أو في بطاقة معلقة على الحائط) وبتحليل تقليد الطفل لكتابة كلمات مكتوبة على مسافة بعيدة بعض الأخطاء، إذ يتطلب هذا تقليد الطفل لكتابة كلمات مكتوبة على مسافة بعيدة بعض الأخطاء، إذ يتطلب هذا التقليد انتقال بصر الطفل من وإلى النموذج المكتوب، وهذه العملية تعتبر أساسية في تعلم الطفل للقراءة والكتابة، كما يتطلب هذا التقليد مجهوداً مزدوجا

(1) د. سميح ابو مغلي.

لتحليل الطفل لعناصر اللفظ المكتوب ثم نسخ الصور العقلية مع الحفاظ على ترتيب وضع كل عنصر منها.

ولمساعدة الطفل على اجتياز مرحلة نسخ عناصر الكلمات المكتوبة، تقوم المعلمات بابتكار تمرينات تربوية هادفة، منها على سبيل المثال:

* إعداد بطاقات من الكرتون، فينسخ على كل حرف من الحروف الكلمات المكتوبة التي يقوم الطفل بالتعرف عليها وترتيبها وفق عناصر النموذج المكتوب أمامه.

هذا التمرين يساعد الطفل في سن الخامسة والسادسة على نسخ النماذج المعينة لأي كلمة يراها من قريب أو بعيد، وتساعده على الكتابة بشكل عادي.

4- مرحلة العمر من 5-6 سنوات: (الوصل بين النقاط)

تؤكد الملاحظة المنظمة للأطفال فيما بين سن الخامسة والسادسة من العمر أهمية العمر العقلي للطفل كعامل أساسي ومؤثر في تعلم الكتابة، كما تشير إلى مستوى النضج الحركي والتصوري لدى الطفل، والإدراكي للمحيط الخارجي الذي يتعامل معه، بمعنى آخر أنّ إرغام الطِّفل على تعلم الكتابة قبل سن الخامسة من شأنه تكليفه بعمل صعب يتطلب منه مستوى معين من النضج العقليِّ والجسميِّ، وهذا المستوى من النُّضج لم يصل إليه الطِّفل بعد بحكم سنه المبكرة.

لهذا ينصح علماء النفس والتّربيّة بجعل فترة ما قبل الخامسة من العمر فترة لتدريب الأطفال على تعلم مبادئ القراءة والكتابة عن طريق تدريبات نوعيّة تناسب تطور نموهم الحركيّ والعقليّ، حتى يتمّ النّضج الحركيّ والبصريّ، ويصبح لدى الطّفل تآزر عضليٌ بصريٌ عن طريق إمساك الطّفل للقلم والسّيطرة على حركات يديه وذراعه ومتابعة سير الكتابة، ويلاحظ في هذه المرحلة أنّ الطّريقة المثلى في تعلم الطّفل للكتابة هي إعادة الوصل بين النقط في المثال المكتوب بهذا الشّكل أمامه كما يلاحظ أنّ حركة اليد عند كتابة الحرف أو الكلمة يجب أن يكون بالطّريقة الصّحيحة التي تبدأ بها المعلمة كنموذج للتلميذ، ويجب على المعلمة (المعلم) في هذه المرحلة متابعة ملاحظة طريقة الطّفل عند رسمه الحروف فوق النقط وهذا يتم من خلال التجوال المستمر بين الأطفال عند كتابتهم.

كما يراعي وضع أسهم تشير إلى طريقة البدء والسّير في الكتابة حتّى يتعود الطّفل الطّريقة الصّحيحة، كما يراعي ملاحظة الجلسة الصّحيحة والطريقة الصّحيحة في إمساك القلم وأن العين هي توجه اليد وليس العكس[1].

(1) د. سميح أبو مغلي.

الوحدة الخامسة

صعوبات ومشكلات اللغة العربية في القراءة والكتابة

صعوبات ومشكلات اللغة العربيّة في القراءة والكتابة

أهداف القراءة:

يمارس الإنسان أنواعاً ومستويات مختلفة من القراءات في حياته اليوميّة فهو يقرأ الكتب والمجلات والقصص والمقالات والأبحاث ويتصفح شبكة المعلومات الإنترنت مما يؤكد على أن لكلّ إنسان مواده وعاداته وأهدافه القرائيّة المختلفة ويمكن تقسيم القراء من حيث هدف القراءة إلى قسمين:

أ. **القسم الأول:** يقرأ للدراسة والنجاح في الامتحانات وهذا النُّوع من القراءة يتطلب الكثير من الاهتمام والانتباه والتَّركيز.

ب. **القسم الثاني:** يقرأ من أجل المتعة والتسلية.

مشكلات القراءة:

وتصنف مشكلات القراءة بحسب مصادرها إلى فئتين أساسيتين هما:

1. **عوامل موضوعيّة:** تتصل بطبيعة القراءة ومادتها ومستواها.
2. **عوامل ذاتية:** تتصل بالقارئ نفسه.

العوامل الموضوعيّة وهي:

1. صعوبة المفردات وتعقيدات الجمل والعبارات (Complexity) تتفاوت المفردات والعبارات والجمل في صعوبتها وتعقيداتها كما يتفاوت طولها وتركيبها وشكلها ويتفاوت القراء في قدراتهم وخبراتهم في التّعامل مع تلك المفردات والجمل.
2. الحشو والتكرار (Reclun dancy): تمتلئ كثيراً من الكتب والمقالات بالكلمات والعبارات المكررة التي يستطيع الكاتب أن

يستغني عنها دون الإخلال بالمعنى المراد وهذا ما يسمى بالحشو، والحشو يستنفذ وقت القارئ وجهده دون طائل مما يؤدي إلى إعاقة القراءة.

3. دلالات الألفاظ (Semanties): ترد في كثير من الكتب والمقالات كثير من الكلمات والألفاظ له أكثر من دلالة وأكثر من معنى، ويتوقف فهم معاني كثير من المفردات ودلالاتها على مواقعها في الجمل وسياق الكلام، وهذا ما يجعل كثيراً من القراء يتوقفون عند بعضها في أثناء القراءة، أو يعيدون قراءتها للتأكد من المعنى المقصود.

ثانياً: عوامل ذاتية: وهي المشكلات التي تتعلق بالقارئ وعاداته القرائيّة وهي:

1. تحريك أعضاء النُّطق في أثناء القراءة شبه الصَّامتة (Sub – Vocalization)، إنّ نطق الكلمات في أثناء القراءة الصَّامتة تضطر القارئ لقراءة الجمل كلمة كلمة، ممّا يؤدي إلى البطء في القراءة، وتعدُّ عادة نطق الكلمات في أثناء القراءة الصَّامتة سبباً من أسباب بطء القراءة، وأول خطوات الإقلاع عن هذه العادة هي الإحساس بقلة فائدتها، ثمّ السَّعي إلى التَّوقف عن ممارستها والاكتفاء بالقراءة بالعينين دون تحريك أيِّ عضو من أعضاء جهاز النُّطق.
2. الحركة الارتداديّة للعينين في أثناء القراءة (Regression): إنّ الرجوع بالقراءة إلى بداية السَّطر أو بداية الجملة في أثناء القراءة بسبب الحركة الارتداديّة للعين يسبب البطء القرائيّ، لأنّ ذلك يؤدي بالقارئ إلى قراءة المادة مرتين أو أكثر، ويحدث هذا نتيجة لعدم

التركيز والتأثر بالمشتتات، ممًّا يؤدي إلى عدم الفهم والشُّعور بخلل في معنى المقروء، وحلُّ هذه المشكلة يكمن في محاولة الإقلاع عن هذه العادة والتَّعود على متابعة القراءة مهما كانت النتيجة حتّى نهاية الفقرة، حيث يمكن للقارئ التوقف ومحاولة استذكار ما قرأ وتحديد الجملة التي لم تنل التركيز الكافي والعودة إلى قراءتها من جديد.

3. القراءة بالكلمات المفردة (Reading Single Words): إنّ عادة قراءة النَّصوص كلمة كلمة هي من العادات السَّيئة التي تؤدي إلى البطء في القراءة، وقد تؤدي في كثير من الأحيان إلى ضعف في فهم الأفكار مترابطة المعاني والتي لا تتكامل إلاّ من خلال القراءة السَّريعة للجملة الواحدة أو عدد الجمل المترابطة.
4. القراءة العشوائيّة غير الهادفة: إنّ القراءة دون تحديد أهداف يسعى القارئ إلى تحقيقها ودون أسئلة تنطلق منها، يؤدي بالقراءة للسير بغير اتجاه محدّد، وعند ذلك يصعب قياس سرعة أدائها كما يصعب تقويمها وذلك بسبب غياب الأهداف التي تشكل معايير قياس سرعة الأداء والفهم.
5. التركيز على سرعة القراءة (معدل السرعة) وليس على الفهم والاستيعاب، يهتم كثير من الدارسين بسرعة القراءة ويقيسون ذلك بعدد الصَّفحات التي يتمون قراءتها في وقت معين دون الاهتمام بمدى الفهم والاستيعاب الحاصلين، مما يؤدي إلى إعاقة القراءة الفاعلة[1].

(1) ص 227 – 228، مهارات التعلم الذاتي، عمادة الدراسات العامة، الجامعة العربيّة المفتوحة، 2006، ط1، الكويت.

ضعف الطّلاب في القراءة

أسبابه وعلاجه

1. أسبابه:

إنّ الطلاب في مراحل التّعليم المختلفة قد يعجزون عن الانطلاق في القراءة ممّا يؤدي إلى نفورهم منها كما لوحظ أنّهم عاجزون عن إدراك المواقف التي ينتهي عندها المعنى وقدرتهم على تلخيص ما يقرأون، كما أنّهم غير قادرين على تمثيل المعنى في أثناء القراءة بتنوع النبرات، وتلوين الصوت، بالإضافة إلى زهدهم في القراءة الحرّة، ولعلّهم ينصرفون عن كتب القراءة المدرسيّة مالين منها.

أمّا عن الأسباب التي تؤدي إلى كلّ هذا فقد لخصه التربويون فيما يلي:

1. أسباب تتعلق بالمعلم:

وهي الممارسات الخاطئة التي يقوم بها المعلمون أثناء التدريس ومنها:

أ. عدم تدريب التلاميذ في الصّف الأول تدريباً كاملاً على تجريد الحروف وقلّة اهتمامه بذلك.

ب. قلّة اهتمام المعلم بتدريب التلاميذ في الصّف الأول على التحليل والتركيب.

ج. تجاهل المعلم تصحيح أخطاء التلاميذ القرائيّة أثناء التدريس، وعدم رصده لها.

د. قلّة تنويعه الأنشطة، والطرائق المساعدة في أثناء تدريسه القراءة.

ه. اكتفاء المعلم بالمادة المقروءة المقررة، وعدم إعطاء التلاميذ مادة إثرائيّة قرائيّة.

و. عدم وقوفه على مدى الاستعداد القرائي، والمحصول للتلاميذ في الصّف الأول.

ز. عدم التزام المعلمين التحدث باللغة العربيّة الصحيحة في تدريسهم، فإنّ طول استماع التلاميذ للأساليب الصحيحة يساعدهم على القراءة بلغة سليمة، والتعبير بأسلوب سليم.

2. أسباب تتعلق بالتلميذ نفسه وهي:

أ. الحالة الصحية، ويقصد بها الضّعف البصريّ والسمعيّ والنطقيّ، بالإضافة إلى الأمراض التي تتسبب في غيابه.

ب. القدرة العقليّة (الاستعداد العقليّ) وبخاصة عند التلاميذ متدني الذكاء بطيئي التعلم.

ج. الحالة الاجتماعيّة والاقتصاديّة وتشمل: اليتم، والسن غير المناسب، والغذاء غير الكافي، والفقر، ونسبة الأميّة في البيت.

د. ضعف الدافعيّة والرغبة في القراءة بخاصة، وفي المعلم بعامة، واهتزاز القناعة بهما.

ه. ضعف معجم التلميذ اللغويّ، وضحالة خبراته، إذ من الثابت أن الجديد يتطلب قديماً يبنى عليه بالتفاعل والربط، فكلما زاد نصيب الخبرات السابقة كان مفهوم المقروء الجديد، والتجاوب معه أسرع.

3. ما يتعلق بالكتاب المقرر:

أ. الجانب الشّكليّ الماديّ: أثبتت الدراسات العلميّة العلاقة الوثيقة بين درجة إقبال التلاميذ، وخطّ الكتاب الجيد السليم من العيوب، وجاذبية الصُّورة وأناقة غلافه، وجودة ورقه وحسن إخراجه.

ب. التأليف: ويقصد به إسناد تأليف الكتب إلى غير المختصين، وقليلي الخبرة في ميدان تدريس اللغة العربيّة.

ج. التعديل والتطوير: لا يجري في الغالب على الكتب المقررة تعديل أو تطوير برغم الملاحظات الكثيرة التي يبديها المعلمون المشتغلون في الميدان.

د. الموضوعات: بعض موضوعات الكتب غير شائقة، فلا تثير رغبة التلاميذ ولا تلبي حاجاتهم المتّصلة بحياتهم اليوميّة، كما أنّ بعض هذه الموضوعات لا تتناسب مع مستوى التلاميذ بل هي فوق طاقتهم العقليّة.

4. أسباب تتعلق بطبيعة اللغة العربيّة:

يرى بعضُ الباحثين أنَّ اللغة العربيّة تُعدُّ من أصعب اللُّغات في طريقة كتابتها ورسم حروفها، وفي قواعد نحوها وصرفها، يضاف إلى هذا، مزاحمة اللغة العاميّة للغة الفصيحة في البيت والشّارع ووسائل الإعلام، وهذه العاميّة تهمل الإعراب الذي يُعدُّ أهم الخصائص التي تتميز بها اللغة العربيّة، كما أنّ اللغات الأجنبيّة تقف جنباً إلى جانب العاميّة في التأثير سلباً في الطلاب، فيهجرون لغتهم ويتمسكون بالأجنبية.

2. العلاج:

1. فيما يتعلق بالمعلم:

1. على المعلم أن يتدرب على تجريد الحروف في أثناء التحليل والتركيب.

2. التعرف إلى أخطاء التلاميذ، وتصحيحها من قبل الطالب أولاً، فإن عجز فمن قبل زملائه، وإن لم يستطيعوا فعلى المعلم أن يقوم بذلك، شرط ألاّ يجعل نفسه هو المصحح الوحيد دائماً.

- تنويع الأساليب والطرائق في تدريس القراءة.
- إثراء النّصوص القرائيّة بنصوص أخرى.
- ضرورة إجراء فحوص تشخيصيّة على التلاميذ للوقوف على حالاتهم الصحيّة والتعرف إلى جوانب الخلل الجسميّ والنفسيّ، ووضع خطط لمعالجة ذلك.
- التزام المعلم التحدث باللغة العربيّة السليمة.

2. فيما يتعلق بالتلميذ:

- رصد الحالة الصحيّة للأطفال، والاتصال بأولياء الأمور لمعالجة ما يشير إلى وجود خلل عضوي لدى الأطفال، مع ترتيب أوضاع خاصة لمثل هؤلاء في الصّف.
- التعاون بين المدرسة والأهالي، لتعريف أولياء الأمور بمستويات أبنائهم، ومساعدة المتأخرين منهم.

3. فيما يتعلق بالكتاب:

- ضرورة أن يفرز فريق مؤهل، جرَّب الميدان، وخبره لتأليف الكتب المقرَّرة.
- ضرورة تنوع موضوعات الكتاب بحيث يجد كلُّ طفل ما يروق له.

- إجراء تجارب على الكتاب المقرَّر، وذلك بتدريسه لعينة من الطلاب، ثُمّ مطالبة المعلمين بإبداء آرائهم، وملاحظتهم عليه، بغية التطوير والتعديل.
- ضرورة الاعتناء بالشكل المادي للكتاب، وجعله جذّاباً مشوقاً.

4. فيما يتعلق باللغة:

- التحدث باللغة الفصيحة داخل غرفة الصّف، وتدريب الطلاب على ذلك.
- على المسؤولين عن برامج الإذاعة والتلفزيون هجر اللغات المحليّة، والتحدث باللغة العربيّة الفصيحة.
- تكرار التدريب على نطق الحروف، وكتابتها بأوضاعها المختلفة.
- الإكثار من قراءة النّصوص الأدبيّة الرفيعة وبخاصة القرآن الكريم[1].

إرشادات عامة: تتعلق بتدريس اللغة العربيّة كما ذكرها الدكتور سميح أبو مغلي في كتابه "الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربيّة".

- لا يتحقق النجاح الكامل في الدرس إلا إذا استعد عليه المعلم استعداداً كافياً وقام بتحضيره حسب الأصول في دفاتر التحضير.
- أثناء قيامك بتحضير درسك لا تقيد نفسك بالكتاب المقرر بل عليك أن تعود إلى المراجع والمصادر التي لها علاقة بالموضوع لتحصل على معلومات أكثر مما يجعل درسك أكثر فائدة وإمتاعاً.

(1) د. عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ص 414 – 416.

- يجب أن تقسم الدرس بحيث تراعي فيه:

– المقدمة.

– العرض.

– الوسائل المعينة (إن وجدت).

– التطبيق والتقويم.

- (وهو ما يجب أن يحتوي عليه الدرس من مفاهيم ونقاط رئيسية وعناصر للموضوع مرتبة تحت عناوين بطريقة منسقة واضحة).
- يجب استغلال اللوح إلى أقصى حد ممكن كأهم وسيلة من وسائل الإيضاح.
- أحسن استعمال اللوح واكتب بخط واضح بحيث يستطيع جميع الطلاب قراءة ما تكتب.
- تكلم ببطء ووضوح حتى يستطيع الطلاب الجالسون في الخلف سماع وفهم ما تقول.
- إن أنجح المعلمين من يسترعي انتباه الطلاب إلى درسه عن طريق الرغبة لا الرهبة ولهذا حاول أن تجعل درسك مشوقاً وأنت للطلاب الأب الرحيم والأخ الكريم وليلقوا منك الحكمة والمثل الطيب والحكمة ضالة للتلميذ.
- حاول بكل ما تستطيع من جهد السيطرة على الصف سيطرة جيدة.
- توقف عن الكلام بين الفينة والفينة للتأكد إذا كان الطلاب يصغون لك وأنهم يفهمون ما تقول.

- خلال الكتابة على اللوح انظر بين حين وآخر إلى الخلف لتتأكد من هدوء الطلاب ونظامهم وانتباههم للدرس.
- عود الطلاب أن يرفعوا أصابعهم وهم جالسون لأن وقوف الطلاب يخل بالنظام ويعكر جو الصف.
- استعمل مؤشراً عندما تريد أن تؤشر على اللوح أو على الخارطة لأن كثيراً من الطلاب لن يكون باستطاعتهم رؤية الشيء الذي تؤشر عليه بإصبعك.
- وزع أسئلتك على جميع الطلاب وليس على فئة معينة.
- حاول أن تشرك طلاب الصف في الدرس حتى تعودهم الثقة بأنفسهم لأنهم يرغبون أن يخبروك عن مقدار معلوماتهم ودرجات مقدرتهم وذكائهم.
- لا تهمل بعض الطلاب أو تنبذهم اعتقاداً منك أنهم ضعفاء وأن الوقت الذي تصرفه معهم يضيع سدى فإنك بذلك تخلق مشكلة اجتماعية تسيء فيها إلى المجتمع.
- من مقومات شخصية المعلم شعور الطلاب بكفاءته العلمية واتساع معلوماته ولهذا أنصح بألا يكون جل اعتماد المعلم على الكتاب أثناء الدرس، فإن مما يقلل من شخصية المعلم إدامة النظر والتطلع إلى الكتاب مفتوحاً أمامه، خذ من الكتاب ما تعتمد عليه في دفاتر التحضير وألق به جانباً إلا عند الضرورة الماسة.
- دع الطلاب بين وقت وآخر يخرجون إلى اللوح للكتابة أو رسم بعض الأشياء، فإذا أخطأ أحدهم في الكتابة أو الرسم أطلب من

آخر أن يصحح الخطأ، وإذا لم يستطع فعليك أن تتدخل وتصحح الخطأ.

- عود الطلاب اقتناء دفاتر ملاحظات يدنون فيها النقاط المهمة للدرس وما يجب تدوينه من ملاحظات.
- في درس القراءة يجب التخلص من القراءة التقليدية أي قراءة طالب بعد آخر وبالترتيب حسب المقاعد وليس من حسنة لهذه الطريقة إلا نها أسهل الطرق لتمضية الحصة المخصصة للقراءة.
- يستحسن عند قراءة الطلاب ألا يتابع المعلم القراءة في كتابة دائماً لأنه يهمل بذلك كثيراً من الأخطاء اللفظية والمعنوية وقد يكون أقدر على انتقاد قراءة الطلاب من وجهة وضوح اللهجة إذا كان متجهاً بكليته إليهم.

ملاحظات على المتدربين أثناء التطبيق

خلال فترة التطبيق المكثف، ومن خلال اشتراكي في الإشراف على طلاب معهد المعلمين المتدربين، وزيارتهم في المواقف الصفية في اللغة العربية كانت لي ملاحظات عليهم اذكر فيما يلي أكثرها شيوعاً.

1. عدم تصحيح أخطاء التلاميذ في أثناء قراءتهم، وهذا موقف سلبي إذ لا بد من تصحيح الخطأ فور وقوعه أو بعد انتهاء الجملة التي ورد فيها، وخير وسيلة لذلك الاتفاق على إشارة يعطيها المعلم فينبه القارئ فيعيد جملته مصححاً ما أخطأ به، وإن لم يستطع المعلم من طالب آخر تصحيح الخطأ أو صححه بنفسه.

2. عدم الانتباه لمتابعة التلاميذ في أثناء القراءة أمر غير مقبول، إذ لا بد للمعلم، في أثناء قراءته أو قراءة أحد التلاميذ، من أن يلقي نظرة بين الفينة والأخرى لأولئك الذين لا يتابعون القراءة ويردهم إلى التتبيع بالوسائل المختلفة.
3. أخطاء المعلم في القراءة أمر مرفوض كلياً لأن المعلم قدوة لتلاميذه يقلدون قراءته وبما أن قراءته الأولى للدرس تطبع في أذهانهم ويصعب بعد ذلك تصويبها لهم، وهناك شروط للقراءة الجيدة النموذجية على المعلم أن يتبعها ويطبقها في قراءته وقراءات تلاميذه ومنها: مراعاة حركات الإعراب، سلامة النطق وحسن الأداء، تمثيل المعنى، السعرة المناسبة للفهم والإفهام، وإحسان الوقوف عند علامات الترقيم بما يلائمها.
4. بعض المتدربين يهملون خطوة القراءة الصامتة في درس القراءة، أو يؤخرونها إلى ما بعد القراءة الجهرية، وهذا خطأ في تقديري، إذ القراءة الصامتة تأتي مباشرة بعد المقدمة التشويقية التي يفترض منها أن تشوق التلاميذ وتدفعهم للقراءة الصامتة، ثم أن القراءة الصامتة تحمل فوائد كثيرة إذ هي تسهم في أن يتعود التلاميذ على الهدوء والنظام فضلاً عن أنها تنمي قدرة الاستيعاب والفهم وتؤدي بالطالب إلى الاعتماد على النفس ومحاولة فهم ما يقرأ دون مساعدة أحد.
5. كتابة الأهداف العامة والخاصة في الخطة والخلط بين هذه الأهداف، إذ يكفي أن تكتب الأهداف الخاصة فقط على أن لا تغيب الأهداف العامة عن بال المعلم، وعلى أن تكون الأهداف الخاصة تطورية بحيث

تؤدي في النهاية إلى تحقيق الأهداف العامة، وتصاغ صياغة واضحة بحيث يمكن أن تترجم إلى مواقف سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.

6. نموذج الخطة: خطة الدرس أو خطة الوحدة، مختلفة الأشكال عند المتدربين، مع أننا اتفقنا على نموذج موحد تظهر فيه أجزاء الدرس: المقدمة والعرض والخاتمة، وتقسم خانة العرض إلى: أهداف ثم أساليب وأنشطة ووسائل، وبعدها التقويم ثم الزمن والملاحظات، كما اتفقنا على ترتيب الخطة بحيث يقابل كل هدف أساليب تنفيذه بالأنشطة والوسائل الملائمة وتقويمه كذلك، قبل الانتقال إلى الهدف الذي يليه، ويمكن للذين لم يعوا ذلك إلى الآن أن يسترشدوا بأي مدرس للأساليب في المعهد.

7. عدم توزيع الأسئلة على التلاميذ بالعدل، والاقتصار أحياناً على طالب واحد توجه إليه معظم الأسئلة والصواب أنه لا بد من الانتباه لجميع التلاميذ بمقدار متساو وتوجيه الأسئلة إليهم بالعدل، مع التركيز على الضعيف والخجول منهم.

8. بعض المتدربين يتركون الطالب الذي يقول (مش حافظ)، إن مثل هذا الطالب قد يكون حافظاً ولكنه يخجل أن يرفع صوته بالقراءة أو الإجابة، فلنفسح له مجال المحاولة بأن نقول له (حاول، جرب، ولو جزءاً من المطلوب). وكذلك فإن بعض المتدربين لا يشركون الطلاب الذين لا يرفعون إصبعهم، إن أمثال هؤلاء قد يكونون بحاجة للتشجيع فينبغي الاهتمام بهم.

9. الخلط في القراءة بين همزة الوصل وهمزة القطع إن إظهار الهمزة في عبارات مثل (من الكتاب، في الدرس) أمر تنبو منه الأسماع ولا يقبله الذوق فيجب التنبه لقراءة همزتي الوصل والقطع على أصولهما.
10. في دروس القواعد لا بد من تثبيت القاعدة من خلال جو لغوي أو أمثلة واقعية وبمختلف الأنشطة والوسائل وتنويع التمرينات الشفوية قبل الانتقال إلى تمارين الكتاب وقد لاحظت عكس ذلك ولم أستحسنه ولم ألاحظ له نتائج.
11. بعض المتدربين في منتصف حصة القراءة كانوا يتوهمون أنه لم يبق أمامهم شيء يفعلونه سوى إخراج تلميذ تلو تلميذ ليحكي الدرس بلهجته العامية، إن سرد الدرس باللهجات العامية لا يفيد فنحن على يقين من أن التلميذ بعد القراءة الصامتة وما يعقبها من مناقشة وبعد قراءة المعلم النموذجية وقراءات أخرى من التلاميذ يكون قد وعى المعلومات الموجودة في الدرس وخاصة إن كانت قصة ويمكن بالتالي أن يحكيها، إن التركيز على المهارات اللغوية المختلفة أكثر فائدة من حكاية الدرس باللهجة العامية.
12. عدم الاهتمام بالكلمات الجديدة والاكتفاء بذكر معانيها بسرعة لا تمكن بعض التلاميذ من فهمها، إن الكلمات الجديدة والغريبة لا تدخل ضمن ذخيرة التلميذ اللغوية إلا إذا استعملها في جمل من إنشائه، وإنني لا أفتأ أوصي المتدربين بأن يدعوا التلميذ يسمع الكلمة ومعناها ويراهما مكتوبتين على اللوح ثم يستعمل الكلمة في جملة

مفيدة، فيكون بذلك قد استغل أكثر من حاسة في التعليم وذلك ما توصي به التربية، كما يكون قد تدرب على التعبير وإنشاء الجمل.

13. بعض المدربين يعطون حصة نسخ يتركون الطلاب خلالها يكتبون لا غير، وهذا أمر مؤسف إذ أن حصة النسخ في الصفوف الابتدائية الدنيا لابد أن تكون كحصة الخط مليئة بالنشاط والإرشاد الفردي والجماعي وتدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة.
14. بعض المتدربين يضعون نقطتين على الهاء ضمير الغائب في مثل (عاملته) ويطلبون فعل ذلك من الطلاب، وهذا غاية في الضعف الإملائي والكتابي، إن الهاء في (عاملته وما شابهها) ضمير وليست تاء مربوطة.
15. بعض المتدربين يقومون بتنقيل قطعة الإملاء ثم يجمعون الدفاتر وبعد ذلك يدربون التلاميذ على كتابة بعض الكلمات على اللوح أو يقومون بأي عمل آخر، وقد صححت بعض دفاتر التلاميذ عند هؤلاء المتدربين ووجدت فيها أخطاء كثيرة.

- إن الوقاية من الخطأ خير من علاجه وبذلك أنصح دائماً أن يقوم المعلم بتدريب تلاميذه على الكلمات التي يعتقد أنها صعبة وكلمات أخرى على نمطها قبل البدء بالتنقيل حتى ولو كان قد أوصى التلاميذ بالاستعداد على الإملاء في البيت، وذلك لأن وقاية التلاميذ من الوقوع في الخطأ الإملائي خير من محاولة علاجهم وتصويبهم خشية أن يتكرر الخطأ ويترسخ، ثم لأن الهدف هو أن يكتب التلميذ كتابة صحيحة ويتم هذا في كل من الإملاء

المنقول والمنظور والاستماعي، أما الاختياري فيكون بدون تدريب مسبق لأنه اختبار.

16. التجول بين مقاعد التلاميذ أمر غير مستحب، يتعب التلاميذ إذ يلتفتون إلى المعلم حيث مر، ويؤدي إلى انعدام النظام والإقلال من هيبة المعلم.

- أن للمعلم مكاناً أمام الطلاب يقف عنده ويتحرك في المنطقة بين الطلاب واللوح أو يجلس على منصته إن رأى ذلك مناسباً.

القراءة الذاتية

العلاقة بين القراءة والكتابة:

إن القدرتين القرائية والكتابية بالنسبة لتعليم الأطفال عمليتان متلازمتان، وربما جاز لنا أن نعبر عن ذلك بقولنا ((إن القراءة تنقلب كتابة)) فكل منهما قد تقصد لذاتها ولكنهما رغم اختلافهما في المظهر تتصلان أشد الاتصال، إذ أن القراءة هي ترجمة رموز اصطلاحية مكتوبة إلى ألفاظ أو كلمات ينطق بها، والكتابة هي – على العكس – التعبير عن الألفاظ برموز مكتوبة إلى ألفاظ أو كلمات ينطق بها، والكتابة هي – على العكس – التعبير عن الألفاظ برموز مكتوبة، فالرابطة بين القراءة والكتابة هي تلك الرموز الاصطلاحية التي نسميها حروفاً وحركات، فإذا تعلم التلميذ هذه الرموز، وعرف مدلولاتها الصوتية استطاع أن يقرأ وأن يكتب.

والكتابة تعتبر وسيلة صالحة من وسائل التحليل، ولذلك كان التدريب على الكتابة الحرة في غير دروس الهجاء أسلوباً ناجحاً لتعليم القراءة، فالقراءة لا تعلم فقط عن طريق القراءة المقصودة، وإنما تعلم كذلك عن طريق الكتابة.

من هنا يتضح لنا أن القراءة والكتابة تؤثر إحداهما في الأخرى، وتتأثر بها، وتقوم التلميذ في إحداهما هو وسيلة لتقدمه في الأخرى.

ولهذا يجب أن يسير تعليم الطفل الكتابة مع تعليمه القراءة جنباً إلى جنب فيتعلم النطق باللفظ، ثم يحاول أن يكتبه، أو يصوره بأية وسيلة من الوسائل.

ويرى بعض المربين أن تعليم الكتابة ينبغي أن يتم مصاحباً لعملية القراءة ومن أجل تحقيق هذا الهدف لابد من أن يقوم المدرس بتذليل صعوبات الكتابة عند الأطفال من خلال تدريبهم على المهارات التالية:

1. يبدأ المدرس بعرض صورة تمثل شيئاً معيناً كحيوان أو نبات، أو عملاً معيناً طفل يأكل، أو بنت تعلب، ويناقش الأطفال في مدلول الصورة ليستنتج الكلمة أو الجملة التي تمثلها الصورة.
2. يكتب الكلمة أو الجملة على السبورة بخط النسخ، وبحروف واضحة كبيرة، مراعياً استخدام الطباشير الملونة في تشكيل الحروف، حتى يأخذ كل حرف صورة واضحة في أذهان الأطفال.
3. يعتمد المدرس على طريقة (أنظر وقل) فينطق أمام التلاميذ بما كتب في صوت واضح وفي تأن وتمهل، مع مطالبتهم بالانتباه إلى الصورة ورمزها المكتوب مع الإصغاء إلى نطق الكلمة أو الجملة، ويكرر ذلك.
4. يطالب الأطفال بنطقها فرادى واحداً بعد الآخر.
5. يستخدم الطريقة الجمعية في نطقها وترديدها، فيطلب إلى الأطفال أن يقرأوها جميعاً أو صفاً صفاً، وتلك الطريقة من خير الوسائل لتشجيعهم، ونزع الخوف والخجل عن نفوسهم فيما لو نطقوا منفردين واحداً بعد واحد.

6. يشير المدرس إلى الكلمة التي ينطق بها الطفل أو الأطفال عند قراءتها حتى تقترن في أذهانهم الصورة الصوتية لها بالصورة المكتوبة، أي يقترن النطق بالرمز.
7. تحليل الجملة إلى حروفها المكونة لها، على أن يكون نطق الحروف بأصواتها لا بأسمائها ومدلول حرفها (ز – ر – ع) (ك – ت – ب) (ل – ع – ب).
8. تكرير هذه العملية في بقية الكلمات، ثم اختبار الأطفال في مدى إلمامهم بأصوات الحروف، وذلك بمحاولة تهجي الكلمات صوتياً.
9. بعد إتقان التهجي يطالب الأطفال برسم الكلمات في ألواحهم أو دفاترهم على حسب إملائهم.
10. يمر المدرس بين الصفوف لتصحيح الخطأ، وتقويم المعوج.
11. عرض كلمات جديدة مكونة من حروف الجملة التي درست، ومطالبة الأطفال بقراءتها، وكتابتها، وتلك هي مرحلة التطبيق.

ويحسن بالمعلم أن يتحيز للأطفال في بداية تعلم التهجي من الكلمات والجمل ما تتكرر فيها بعض الحروف التي يكثر دورانها على ألسنتهم، حتى إذا عرفوا مجموعة مناسبة من الكلمات أمكنه أن يحلل لهم هذه الكلمات إلى حروفها وأصواتها، ويتخذ من ذلك مجالات للتطبيق في درس التهجي، ويطالب تلاميذه بتكوين كلمات جديدة تستخدم فيها الحروف التي عرفوها، أو يطالبهم بقراءة كلمات يكونها هو من هذه الحروف.

ويرى بعض المربين أنه يجب أن يسبق البدء بتعليم الكتابة مرحلة إعدادية، يدرب الطفل بعض التدريب الحركي اللمسي لتنسيق حركة العين واليد ولعل في طريقه مدام منتسوري الشيء الكثير من الفائدة ففيها:

1. يتعلم الطفل تحريك اليد بما يدربه على استخدام الأصابع بحيث تتحرك اليد برمتها لا الرسغ والأصابع.
2. يتتبع الطفل باللمس حروفاً بارزة أو مكتوبة كورق الزجاج.
3. يتدرب الطفل على مسك القلم واستعماله في الرسوم أولاً.
4. إذا أتقن ذلك يملأ بقلمه حروفاً مقطعة.

وحتى القلم لا يسمح للطفل بتناوله ومعالجته قبل الكتابة على الرمل، وبالطباشير الطري الملون على الألواح، وبأقلام التلوين، ثم بقلم الرصاص الطري، إذ المعروف أن الكتابة بالقلم على الورق وبالحجم العادي تتطلب نضجاً عضلياً معيناً في الرسغ والأصابع لا يتوفر للطفل الصغير في بادئ الأمر.

ويتأثر الاتجاه العام لوضع الطفل أثناء الكتابة بشخصية الطفل، إذ أنه يحتاج أساساً لنوع من الرعاية المتكاملة حتى يمكنه الاحتفاظ بتوازنه. فهو لا يستطيع بحكم طبيعته الفسيولوجية فصل جذعه عن المنضدة التي يجلس عليها. ولمساعدته على اكتساب الجلسة الصحيحة ينبغي أن:

أ. تركز أقدام الطفل على الأرض، وأن يركز جذعه على المقعد مع عدم أرجحة رجليه في الهواء.

ب. مراعاة وضع يده التي لا تكتب لأن وضعها، ونقطة ارتكازها يلعبان دوراً هاماً في عملية الكتابة، والمعروف أن كلاً منهما يتطور تبعاً لتقدم سن الطفل.

وفيما يلي القواعد اللغوية الضرورية التي تعين المعلمة على تعليم القراءة والكتابة بدون صعوبات كما تساعد الطفل على إتقان القراءة والكتابة والخط بدون مشكلات لغوية.

أ. قواعد النحو:

يُقصد بقواعد النحو – لأغراضِ هذا الفصل – تلك القواعدُ التي تُبين طرقَ تركيبِ الجملِ وترتيبِ الكلامِ على طريقة العرب الفصحاءِ، وبخاصة تلك القواعدُ التي يكثرُ دورانُ أمثلتها كقواعد الفاعلِ والمفعول به، والمبتدأ والخبرِ، وقواعد المثنى وجمعِ المذكر السالمِ في حالات الرفع والنصبِ والجر، وقواعد الفعلِ المضارع والأفعالِ الخمسة في حالاتِ الرفعِ والنصبِ والجزمِ، وقواعد الأسماءِ الخمسةِ، والممنوعِ من الصرفِ، واستعمال الأعداد.

ويُقصد بمراجعةِ الدرس لقواعد النحوِ أن يستذكرَ المدرسُ هذه القواعد، وأنْ يوظفها في حديثهِ وفي تدريسهِ، وفي كتابتهِ، وسائر وظائفهِ التربوية.

إن أكثر مسالةٍ يُعتقد أنها صعبةٌ في قواعدِ النحوِ هي مسألةُ الإعرابِ، والنطقِ بحركاتِ الإعرابِ على أواخر الكلماتِ في أثناءِ التدريسِ أو الحديثِ،

وهو أمرٌ يُمكنُ ردُّ استصعابهِ إلى أساليبِ التدريس العقيمة في المدارسِ وإلى المناهجِ التي وُضعت وفقها الكتبُ المدرسيةُ مجافيةً لأصولِ التربية.

إن مسألة الإعراب ليست بالصعوبة التي يعتقدها البعض، إذ أن كثيراً من كلمات اللغة العربية مبنية، تلازمها حركةٌ واحدةٌ على أواخرها مهما اختلفت مواقعها في الكلام: الأفعال الماضيةُ وأفعالُ الأمرِ كلّها مبنيةٌ، وحتى الفعلُ المضارعُ- وهو المعربُ الوحيدُ من الأفعال- مبنيٌّ في حالتي اتصالهِ بنون التوكيد ونون النسوةِ، والحروفُ كلُّها مبنيةٌ، وفئاتٌ كثيرةٌ من أنواع الأسماءِ مبنيةٌ، كأسماءِ الإشارةِ، وأسماءِ الشرطِ، وأسماءِ الموصول، وأسماءِ الأفعال، والضمائرِ، وغيرها.

إذن فالإعرابُ، وتعبيرُ حركاتِ أواخرِ الكلماتِ، محصورةٌ في فئةٍ من الفعلِ المضارع، وفئةٍ من الأسماء وحسب، هل الإعرابُ صعب؟!.

ثم إن مواضيعَ كثيرة في قواعد النحو يَقِلُ ورودُها أو يندرُ، فلو نظر أحدُهم في صفحة كاملةٍ من كتابٍ أو مجلةٍ أو صحيفةٍ، كم يجد فيها من أمثلة المنادى أو الندبةِ أو التحذير والإغراء....؟ قد يجدُ مثالاً واحداً على بعضِها، وقد لا يجد شيئاً من هذه الأنماط من الكلام البتة. وإنما يجدُ في الصفحةِ إياها أمثلةً كثيرةً على الفاعلِ والمفعول بهِ والمبتدأ والخبرِ، والمضاف إليه.....

إذن، يمكنُ للمدرس أن يهتمَّ بالأساسياتِ التي تكثرُ، أو يكثرُ تداولُها ويُهملَ، أو يؤجلَ الاهتمام بتلك التي يقلُّ ورودُها أو يندر.

ومن القواعد النحوية التي يكثرُ الخطأ فيها ما يلي:

أ. جمعُ المذكرِ السالم: يرفعُ بالواو (فاز المجتهـدون) ويُنصـبُ ويُجـرُ باليـاء (صافحتُ المجتهدين، وسُررتُ من المجتهدين).

ب. المُثنى: يُرفعُ بالألفِ (حَضَرَ الغائبان) ويُنصـبُ ويُجـرُ باليـاء (أكرمـتُ الضيفين، ورحبتُ بالضيفتين).

ج. الأسماءُ الخمسة (أبٌ، أخٌ، حَمٌ، ذو، فو) تُرفع بالواو (جاءَ أخـو زيـدٍ) ويُنصبُ بالألفِ (زرتُ أبا زيدٍ) ويُجرُّ بالياء (مررتُ بأبي زيدٍ).

د. جمعُ المؤنث السالم: يُرفع بالضـمةِ (جـاءت المضـيفاتُ) ويُنصـب ويجـرُ بالكسرةِ (رأيتُ المضيفاتِ ومررتُ بالمضيفاتِ).

هـ. الأفعالُ الخمسة (وهي الأفعال المستندة إلى ألفِ الاثنين أو واو الجماعةِ أو ياءِ المخاطبةِ مثل: تكتبان، يكتبانِ، يكتبـونَ، تكتـبينَ): تُرفـعُ بثبـوتِ النون (أنتم تعرفونَ الحقيقةَ) وتُنصبُ إذا سبقها أداةُ نصـبٍ (مثـل: أنْ، لنْ، إذنْ، كيْ، حتى) بحذفِ النون (أريدكم أن تعرفوا الحقيقةَ) وكذلك تُجزمُ إذا سُبقت بأداة جزم (مثل: لم، لما، لام الأمر، لا الناهيـة) بحـذف النونِ أيضاً (أنتم لم تعرفوا الحقيقةَ).

و. المضارعُ المعتلُّ الآخرِ (مثل: يسعى، يدنو، يبكي) يُجـزمُ بحـذفِ حـرفِ العلة من آخرِهِ (لا تدْنُ من النار).

ز. الأسماء والصفاتُ الممنوعةُ من الصرف: لا تُنونُ مطلقـاً، وهـي تُرفـعُ بالضمة وتُنصب بالفتحةِ كغيرها من الأسماءِ والصفات، ولكنهـا تُجـرُ بفتحةٍ بدلَ الكسرةِ (صليتُ بمساجدَ كثيرةٍ، ومررتُ بأكثرَ مـن واحـدٍ) إلا إذا كانت مُعرفة بأل أو مُضافة فإنها تُجرُّ بكسرةٍ على الأصل.

ح. علاقاتُ المطابقة: ينبغي التنبهُ إلى أنَّ التوابعَ (وهي: الصفةُ، والعطفُ، والتوكيدُ، والبدلُ) تتبعُ الموصوفَ، والمعطوف عليه، والمؤكدَ، والمُبدَلَ منه في إعرابها، فصفةُ المرفوعِ مرفوعَ، والمعطوفُ على المجرورِ مجرورَ.....الخ.

ط. الاسم المنقوصُ (وهو الاسم المنتهي بياءٍ لازمةٍ مكسورة ما قبلها مثل: (محامي ومراعي وأيدي): تُحذف ياؤهُ في حالتي الرفع والجرِ (جاءَ محامٍ ومررتُ بمحامٍ) وتبقى ياؤهُ إذا كان معرفاً أو مضافاً (جاء المحامي، ومررتُ بالمحامي، وجاء محامي الدفاعِ، ومررتُ بمحامي الدفاع) وفي حالة النصبِ (رأيتُ المحاميَ أو رأيتُ محامياً).

مع ملاحظة أنَّ أسماء مثل (مراعي ومساعي) هي ممنوعة من الصرف لأنها على صيغة منتهى الجموع، فلا تُنون (رأيتُ مراعيَ واسعةً وحضرتُ المساعيَ الحميدةَ).

ي. قواعدُ العدد: الأعدادُ من ثلاثةٍ إلى عشرة يخالفُ العددُ فيها المعدودَ في التذكير والتأنيث (أربعة كتبٍ، وتسع صفحاتٍ) ويكون العدد مضافاً والمعدودُ مضافاً إليه مجروراً.

- العددُ المركب (أحدَ عشرَ) فيطابقُ بجزئيهِ المعدودَ في التذكير والتأنيث (أحدَ عشرَ كوكباً، وإحدى عشرةَ نجمةً) ويُبنى على فتحِ الجزأينِ دائماً.
- العددُ المركب(12) يُطابقُ بجزئيه المعدودَ في التذكير والتأنيث (اثنا عشرَ رجلاً، واثنتا عشرة امرأة) على أنَّ الجزءَ الأول يُعربُ كإعراب المثنى –

أي يُرفع بالألفِ ويُنصبُ ويجرُّ بالياءِ بينما الجزءُ الثاني يُبنى على الفتحِ دائماً.

- الأعـداد المركبـةُ مـن (13 – 19) يخـالف الجـزءُ الأولُ منهـا المعـدودَ ويطابقُ الجزءُ الثاني المعدودَ من حيثُ التذكيرُ والتأنيـثُ (تسـعَ عشـرةَ امرأةً، خمسةَ عشرَ رجلاً) ويُبنى الجزآنِ على الفتحِ دائماً، بينمـا يُنصـبُ المعدودُ على التمييز.
- العقودُ (عشرون، ثلاثون.... تسعون) تُعربُ بحسبِ موقعها في الجملـةِ كإعراب جمعِ المذكر السـالم- أي تُرفـع بـالواو وتنصـبُ وتجـرُ باليـاء- ويكونُ المعدودُ منصوباً على التمييز (ادفعوا له مبلغ ثلاثـين دينـاراً، أو مبلغاً وقدرهُ ثلاثون ديناراً).
- الأعدادُ (مائةَ، ألف، مليون، مليار........) تُعربُ حَسَب موقعهـا مـن الجملة من حيثُ الرفعُ والنصبُ والجرُّ، ويكون معدودها مفرداً مجروراً دائماً.
- الأعداد الترتيبية المركبةُ (11– 19) توافِقُ المعدود في التذكيرِ والتأنيثِ، وتُبنى على فتح الجزأينِ في كلَ الأحوال (الرجل الحـاديَ عشـرَ، المـرأةُ الحاديةَ عشرةَ، الطالبُ التاسعَ عشرَ، الوحدةُ التاسعةَ عشرةَ).

ك. يعتبرُ البعض كلماتٍ مثل: أبناء، وأجواء، وأحياء، وأنبـاء، ممنوعـة مـن الصرفِ على تـوهمِ أنهـا مثـلُ شـقراء وحمـراءَ وزرقـاءَ الممنوعـة مـن الصرف، والصواب أنها تُصرفُ – أي تنونُ وتجرُّ بالكسرة – ولم يعرفْ عن فصحاء العربِ إلا كلمة ((أشياء)) فهي ممنوعة من الصـرف علـى

التوهم، ولذلك لا تُنونُ وتجرُّ بفتحةٍ بدلَ الكسرةِ، إلا إذا عُرفت أو أضيفت.

- يُخطئ البعضُ في حركة صفةِ الاسمِ المقصور (المنتهى بألف مثل فتى وعصا) حيثُ ينصبون الصفةَ على توهمِ أنَّ تنوينَ الاسمِ المقصورِ قبلَها هو حركةُ نصب، والصوابُ تحريك الصفة بالحركةِ المناسبة رفعاً (هذا فتى شجاعٌ) أو نصباً (رأيتُ فتى شجاعاً) أو جراً (مررتُ بفتى شجاعٍ).
- ويخطئ البعضُ في فتحِ همزة أن بعد (قال ومشتقاتِها) والصوابُ كسرُها.
- ويُخطئ البعضُ في توهمِ أن المصدرَ يأخذُ مفعولاً به دائماً، فيقولون مثلاً (تم تشكيل وفداً) والصوابُ (تشكيلُ وفدٍ) ولا يأخذ المصدرُ مفعولاً به في مثل هذه التراكيب إلا إذا أضيفت إلى فاعله مثل (تشكيل الحكومة وفداً) (وحضرتُ إنشاد الشاعرِ قصيدةً).
- ويُخطئ البعضُ في استعمالهم (لا زال) و (لا يزال) والصوابُ (ما زال وما يزال)، لأن (لا زال) معناها الدعاءُ بعدمِ الزوالِ كقولهم (لا زالت الأفراح حليفةَ ديارِكم العامرة).

ب. قواعد الصرف:

يُقصد بقواعدِ الصرفِ تلك القواعدُ التي تتعلق ببنيةِ الكلمة، فكما تُعنى قواعدُ النحوِ بالجملِ والتراكيب تُعنى قواعد الصرفِ بأحوالِ بِنية اللفظة المفردة، وكما أنَّ قواعد النحوِ تضبطُ حركة آخر الكلمةِ فإنَّ قواعدَ

الصرفِ تضبطُ حركةَ كلِّ حرفٍ في الكلمة قبل الحرف الأخير، كما تُعنى قواعدُ الصرفِ- كذلك- بعلامات التنبيهِ والجمع والبناءِ للمجهولِ وعلاماتِ التأنيث، وطرقِ اشتقاق كلماتٍ جديدة لإغناءِ اللغة وإيجاد أسماء للمخترعات والمستحدثات، والمعاني المستفادة من الحروفِ الزائدة وغير ذلك.

ولعلَّ أكثر الأخطاءِ الصرفية عُرضة للوقوع فيها إلحاق تاء التأنيثِ بالصفاتِ المؤنثة بدون تاء (مثل امرأة صبور، وخدوم، وجريح....) ولا يُقال (صبورة وخدومة، وجريحة)، وإلحاقُ أل التعريف بالمضاف وهو خطأ والصحيحُ أنَّ أل التعريف تلصقُ بالمضافِ إليه لا بالمضاف، فلا يقال مثلاً(الكبار بالسن) وإنما (كبار السن) ولا يقال (الغير غائبين) وإنما (غير الغائبين).

وكذلك يكثر الخطأُ في إسنادِ الأفعالِ معتلة الآخر إلى الضمائر، حيثُ يقول بعضُهم عند إسناد ما ينتهي بالياء من مثل (نسِيَ ورَضِيَ) إلى واوِ الجماعة(نسَوْا ورَضَوْا) والصوابُ (نسُوا ورَضُوا) والعكس فيما ينتهي بالألفِ مثل (رمى واهتدى) إذ يقولون (رمُوا واهتدُوا) بينما الصوابُ (رَمَوْا واهْتَدَوْا) مما يمكنُ الرجوعُ إليه في كتبِ الصرف.

ج. قواعدُ البلاغة:

ويُقصد بقواعد البلاغةِ تلك القواعد التي تبحثُ في البيانِ والمعاني والبديعِ وتشتمل على المجاز والكنايةِ والتشبيهِ والاستعارة وتنوعِ الأساليبِ في القول وغيرِهِ.

مما تبحثهُ كتب البلاغة العربية، مما يُلطفُ الكلامَ ويخفـفُ مـن وقعـه، ويطورُ دلالاتِ الألفاظ، ويستوعبُ المصطلحات العلمية، ويفتحُ للأستاذِ المجالَ لتناولِ موضوعاتهِ وشرحِها بأساليبَ متعددةٍ، ويستطيعُ الأستاذُ مراجعةَ كتبِ البلاغةِ التي درسها في المدرسة الثانوية أو غيرها لإعادة استذكارِ هذه القواعدِ من أجلِ استخدامها جميعاً في عملهِ الجامعيّ وللوقوفِ على كلِ ذلك عندما يحتاجُ إلى شيءٍ منه.

د. قواعد الإملاء:

يُقصد بقواعد الإملاءِ هنا، تلك القواعدُ التي تتعلقُ بكتابـةِ الكلمـاتِ كتابةً سليمةً، بدون أية أخطاء، وفي اللغة العربية تُكتبُ الكلمـات كمـا تلفـظُ باستثناءاتٍ قليلة، مثل الكلماتِ التي تحتوي حرفاً زائداً، أي يُكتبُ ولا يُنطق، (مثل الألف في آخر كتبوا وذهبوا) أو حرفاً ناقصاً، أي يُنطق ولا يُكتبُ (مثل الألف في هؤلاءِ التي تحتوي همـزةً في وسـطها أو في آخرهـا بخاصـةٍ، أو نحـو ذلك مما تشرحُه كتبُ قواعدِ الإملاءِ.

أما أكثرُ الأخطاءِ الإملائيةِ بشاعةً وإساءةً إلى الكتابـة باللغـةِ العربيـةِ، والتي ينبغي تداركُها، وعدم الوقوعِ فيها، فأهمُّها ما يلي:

- عدم التفريقِ بين التاءِ المربوطةِ والهاء.
- عند الوقوفِ على التاءِ المربوطةِ في آخر الكلمـة يلفظُهـا القـارئُ هـاءً، ولكن هذا لا يعني عدمَ وضعِ نقطتين عليهـا، إن وضـعَ نقطـتين علـى التاء المربوطةِ عند كتابتها – حتى ولو نُطقتْ هاءً بسبب الوقوف عليها – أمرٌ لابد منه، لتمييزها عن الهاء، فتكتبُ (جامعة) مثلاً بنقطتين علـى

التاء المربوطةِ، في حين تُكتبُ (إليه) بـدون نقطـتين، وذلـك لأن الأولى تاءٌ والثانيةَ هاءٌ.

وكما يُعتبرُ إغفالُ النقطتين وعدمُ وضعهما على التاء المربوطةِ في مثل (كلية، وسيارة، وهبة) خطأً إملائياً، فإن وضعَ نقطتين على الهاء في مثل (إليه، وعليه، وفيه، والله) خطأٌ جسيمٌ لا يمكنُ التغاضي عنه أو التقليلُ من خطورتِهِ على سلامة اللغة المكتوبة وجمالِها.

- **عدم التفريقِ بين التاءِ المربوطةِ والتاءِ المفتوحة:**

التاءُ المربوطةُ في آخر الكلمة هي تلك الـتي تُلفـظُ هـاءً عنـد الوقـوفِ عليها، بينما تُلفظُ التاءُ المفتوحةُ تاءً سواء أكانت متحركةً (كالضـمير المتصـل، والتاء التي في آخر جمع المؤنـث السـالم) أم سـاكنةً (كتـاء التأنيـث)، ولا يجـوز الوقوعُ في خطأ مثلِ كتابـةِ (أزيلـت، مراعـاة، كلمـات) علـى شـكل (أزيلـة، مراعات، كلماة) أو نحو ذلك مما يقعُ فيه الكثيرون.

- **عدم التفريق بين الضادِ والظاء:**

لعلَّ مردَّ الخلطِ الذي يقعُ فيه بعضُهم بالنسبة للضادِ والظاء، كصوتين عند النطقِ وكحرفين عند الكتابةِ، هو أن أهلَ الأرياف عامـةً يلفظـون الضـادَ ظاءً، فيقولون (بظاعة، ويتظمن، والظلمة) وهـم يريدون (بضـاعة، ويتضـمن، والضمة) فيكتبون مثل هذهِ الكلماتِ كما يلفظونها، وهذا خطأ، ولعل شيوعَ هذا الخطأ أنَّ بعض الأساتذةِ يلفظون الضادَ ظاءً، فيـذهبُ طلبـتُهم مـذهبَهم،

وقد رُوِيَ عن أهلِ العلمِ في الدين قولُهم: ((لا تجوزُ الصلاةُ خلفَ من يبدلُ الضادَ ظاءً في فاتحةِ الكتاب)).

- **كتابة الألفِ بعد الواو:**

ومن الأخطاءِ التي تكثرُ، وينبغي تجنبهُا إهمال كتابةِ الألفِ التي تزداد عادةً بعد واوِ الجماعةِ المتصلةِ بالأفعال (كتبوا، اكتبوا، لم يكتبوا)، أو كتابتُها حيثُ لا ينبغي أن تُكتبَ في مثلِ (أرجو، يسمو، يعلو) أو الخلطُ في ذلك، فمن المعروف أن الألفَ تُكتبُ بعد واوِ الجماعةِ، التي هي ضميرٌ متصلٌ، مثل (سمعوا، لم يسمعوا، اسمعوا) ولا تُكتبُ الألفُ بعد الواوِ الأصليةِ التي هي لامُ الفعلِ مثل (يسمو، يشكو، يعلو) ولا تكتبُ الألفُ كذلك بعد واوِ جمعِ المذكر السالمِ المضافِ مثل (حَضَرَ موظفو الجامعةِ ومعلمو مدرستِها).

- **أخطاءٌ في كتابة النونِ والقافِ والشينِ والضاد:**

من المتعارف عليه أنَّ الناسَ عندما يكتبون بخط يدهم لا يضعون نقطاً على حرفِ النونِ أو القافِ أو الشينِ أو الضاد، وإنما يستعيضون عن النقطِ بإضافةِ شَرْطةٍ (أو شحطة) قصيرة إلى آخر الحرفِ، مثل:

(ن، ق، س، ص)، ولا يجوزُ الجمع بين النقطِ والشرطةِ إي آنٍ واحدٍ، أي لا يجوزُ كتابتُها هكذا (ن، ق، ش، ض) لأنَّ بعضَ الناس يكتبون الهاءَ في آخر الكلمةِ على شكل شرطة أيضاً هكذا(~) بدل (منه، عليه، طريقه) فيختلط الأمر.

- عدم التفريق في الكتابة بين اللامِ الشمسيةِ واللامِ القمرية:

ومن المؤسف حقاً، أن أخطاءً كثيرة تقعُ في كتابةِ الكلماتِ المبدوءةِ بـ(أل) التعريف، حيثُ يكتبُ بعضُ الناسِ كلماتٍ مثل (الشمس، الرسالة) كما يلفظونها هكذا (أشّعة، أرّسالة) ناسين أن اللام الشمسيةَ تُكتبُ ولا تُلفظُ (الشمس) بينما اللام القمرية تُكتبُ وتلفظُ (القمر، الجامعة) بل إنَّ بعض الناسِ لا يلفظُ اللامَ القمريةَ فيقول (أجّامعة) بدل (الجامعة).

- أخطاءُ كتابةِ الهمزة:

وأكثرُ ما يحدثُ الخطأ في كتابة الكلمات التي تحتوي على همزة، خاصة في وسطها أو في آخرها. ومن الممكن واليسير مراجعة قواعدِ كتابة الهمزة في كتب قواعد الإملاء، وكذلك بالإمكان حفظُ صور الكلمات وتذكرُ صورِها عند الكتابة، تماماً مثل تذكرِ صور الكلمات الفرنسيةِ أو الإنجليزيةِ التي تحتوي حروفاً كثيرةً تُكتبُ ولا تُلفظُ ولا تُكتبُ ولا قاعدة تنظمها في ذلك، ولا يستصعبُ دارسو الفرنسيةِ أو الإنجليزيةِ كتابة الكلماتِ لأنهم يحفظون صورَها، ويتذكرونها عند الكتابة.

- أخطاءٌ إملائيةٌ تُرَدُّ إلى سببٍ نحويٍ أو صرفيٍ:

وهناك أخطاءٌ إملائيةٌ يكونُ سببُ الوقوعِ فيها عدمُ معرفةِ- أو نسيان- قاعدة نحويةٍ أو صرفيةٍ معينة، أو عدمُ تذكرها عند التطبيق رغم معرفتَها نظرياً، فقد يكتبُ البعضُ (لا تنهي عن خلق وتأتي مثله) والصواب

(لا تَنْهَ) حيثُ يجبُ حذفُ حرفِ العلةِ من آخر الفعلِ المضارع (تنهى) عندما تسبقُه أداةُ جزمٍ، ومثله (لم يأتِ، لا تدعُ، لم يَرَ).

ه. قواعد الخطِ والكتابة:

ويُقصد بقواعدِ الخطِ والكتابةِ تلك القواعدُ التي تدعو إلى الالتزام بالخطِ الواضح والكتابة على سطورٍ مستقيمةٍ غير معوجة، وتركِ الهوامش المناسبة على يمينِ الصفحةِ وعلى يسارِها، وتقسيمِ الموضوعِ إلى فقراتٍ بحيثُ تتناولُ كلُّ فقرةٍ فكرةً واحدة، وأن تكون الكتابة على وجهٍ واحدٍ من الورقة، وأن تكون الكتابةُ خاليةً من الشطبِ ومتناسقة.

وكما هو مطلوب من المدرسِ أن يتخاطبَ مع طلبتهِ، في أثناءِ التدريس المناقشةِ والتفاعلِ الصفيِّ، باللغة الفصيحة، فإنه مطلوبٌ منه أيضاً أن يتوخى الصحةَ والدقةَ فيما يكتبهُ من بحوثٍ ومحاضراتٍ ورسائلَ، وأن يطلبَ إلى طلبتهِ أن يقلدوهُ في ذلك، وأن يتجنبوا مثله عيوبَ الكتابة، والتي من أمثلتها عدمُ الالتزامِ بالسطورِ والهوامشِ وترتيبِ الفقرات.

إن الكتابةَ على السطرِ وتركَ هامشٍ على يمينِ الصفحةِ وعلى يسارِها، وتوزيعَ الموضوعِ إلى فقراتٍ، أمورٌ من الأهميةِ بمكان بحيثُ ينبغي على كلِّ مَنْ يَكتبُ أن يتنبَّهَ إلى الكتابةِ على السطر – إن كانت الصفحةُ مُسَطرةً – أو يتخيلَ سطراً وهمياً يلتزمُ به – إن كانت الصفحةُ غيرَ ذاتِ سُطور – بحيثُ لا يميلُ خطهُ إلى الأسفلِ أو إلى الأعلى.

كما أنَ تركَ هامشٍ على يمين الصفحةِ وعلى يسارِها ضـروريٌ جـداً، إذ يضفي على الكتابةِ جمالاً وأناقةً، ويُستحسنُ ألا يقلَّ الهامشُ مـن ثلاثـةٍ إلى خمسةِ سنتمتراتٍ عن اليمين، واثنينِ إلى ثلاثةِ سنتمترات عن الشـمال. وهنـاك من يفضلُ إضافةَ مقدارِ سـنتمترٍ واحـدٍ زيـادةً علـى هـامشِ الـيمينِ بالنسـبةِ للسطرِ الأولِ من كلِ فِقْرَة.

وللهوامشِ فوائـدُ أخـرى إذ يسـتغلُ بعـضُ النـاسِ الهـوامشَ لكتابـةِ الملحوظاتِ والتعليقاتِ التي تَعِـنُّ ببـالهم في أثنـاءِ القـراءةِ، كمـا أنَّ الهـوامشَ تحفظُ الصفحةَ من التلفِ عندما يتمُّ تخريمهـا لكـي تُحفـظَ في حافظـةِ الأوراق (الملف أو الإضبارة)، وكذلك تحمل الهوامشُ عَرَقَ الأصابعِ التي تنطبعُ عليها بدَل أنْ تنطبعَ على الكلماتِ المكتوبة.

و. قواعد التحريرِ والترقيم:

ويُقصد بقواعدِ التحرير والترقيمِ تلـك القواعـدُ الـتي تتـوخى تحـريَ الوضوح والدقةِ في الكتابـة وتوزيـع الفقـرات، واسـتعمالِ علامـاتِ الترقـيم كالنقطةِ والفاصـلةِ وعلامـةِ الاسـتفهامِ وغيرهـا في المواقـع المناسـبةِ لهـا، لأن علامات الترقيم جزءٌ من المعاني، وقـد يـتغير المعنـى – كليـاً أو جزئيـاً – إذا خلتِ الكتابةُ من علاماتِ الترقيمِ، كما يتضح من المثال التالي:

ولكنَّ علياً قال: صديقي لا يكذبُ.

ولكنَّ علياً – قال صديقي – لا يكذبُ.

ففي الجملةِ الأولى: عليٌّ هو القائلُ عن الصديق، بينما في الجملة الثانيةِ الصديق هو القائلُ عن عليٍ، هذا فضلاً عما تُضفهِ علاماتُ الترقيمِ على الكتابةِ من جمالِ الشكل، مثلُها في ذلك مثل ترتيبِ الهوامشِ والأسطرِ والفقراتِ، مما يجدرُ بالكاتبِ، وخاصة المدرس والباحثِ، أنْ يتنبه له ويراعيهِ، إنَّ لكلِّ علامةٍ من علاماتِ الترقيمِ معنىً معيناً، فعلامةُ التعجبِ لها معنى، وعلامةُ الاستفهامِ لها معنى، ووضعُ النقطِ المتكررة في آخر الجملةِ له معنىً يبحثُ القارئ عنه.

ألم نذكر لك في مقدمة هذا الفصل قصة الفاصلة القاتلة؟

المـــراجع

1. د. عبد الفتاح البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الفكر – 1420هـ/ 2000م.
2. مهارات التعلم الذاتي، عمادة الدراسات العامة، الجامعة العربيّة المفتوحة، ط1، الكويت 2006.
3. د. عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائيّة والكتابية، ط2، دار الفكر، عمان، 1424هـ/ 2003م.
4. أمين الكخن، محاضرات في أساليب تدريس اللغة العربية، الجامعة الأردنية، طلبة الماجستير، 1986.
5. سليم سلامة الروسان، أساسيات في تعليم الإملاء والترقيم، ط2، 1409هـ/ 1989م، عمان.
6. عابد توفيق الهاشمي، الموجه العلمي لمدرس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، ط2، 1403هـ/ 1983م، بيروت.
7. الجمبلاطي وزميله، الأصول الحديثة لمدرسي اللغة العربية، نهضة مصر، القاهرة، 1982م.
8. معروف زريق، كيف نعلم الخط العربي، ط1، 1405هـ/ 1985م، دار الفكر العربي.
9. د. سميح ابو مغلي، الأساليب اللغة العربية، 1421هـ/ 2001م، دار يافا للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
10. د. سميح ابو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ط1، 1431هـ/ 2010م، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

11. حسن مصطفى وآخرون، اتجاهات جديـدة في الإدارة المدرسـيّة، مكتبـة الأنجلو المصريّة.
12. وليد أحمد جابر، طرق التدريس وتطبيقاتها، ط2، 1425هـ/ 2005م، دار الفكر، عمان.
13. د. صلاح عبد الحميد/ الإدارة المدرسيّة في ضوء الفكر المعاصر.
14. حارب سعيد عبد الله، التحديات التي تواجه التربيّة في ضوء المـتغيرات المعاصرة، محاضرة ألقيـت بتكليـف مـن مكتـب التربيـة العربـي لـدول الخليج، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج (2003).
15. د. عبد الحافظ سلامة، الوسائل التعليميّـة وإنتاجهـا، دار البدايـة، ط1، 1431هـ/ 2010م.
16. د. عبد الحافظ سلامة، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعلـيم، ط6، دار الفكر، عمان، الأردن، 1427هـ/ 2006م.
17. الأستاذ الدكتور محمد محمود الحيلـة، تكنولوجيـا التعلـيم بـين النظريـة والتطبيق، 2008م.
18. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربيّـة، ط7، القـاهرة، دار المعارف، 1973م.
19. د. عبد الحافظ سلامة، تعلـيم الأطفـال القـراءة والكتابـة، دار البدايـة، ط1، 1434هـ/ 2013م.
20. د. سميح ابو مغلي، الأسـاليب الحديثـة لتـدريس اللغـة العربيـة، ط1، 1430هـ/ 2009م، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

تم بحمد الله



أساليب تعليم القراءة والكتابة



دار المستقبل للنشر والتوزيع
عمان - وسط البلد - أول شارع
تلفاكس : 96264658263+
info.daralmostaqbal@yahoo.com
متخصصون بإنتاج الكتاب الجامعي



دار البداية ناشرون وموزعون
عمان - وسط البلد
هاتف: 96264640679+ تلفاكس: 96264640579+
info.daralbedayah@yahoo.com
خبراء الكتاب الأكاديمي